

Interkulturelle Bildung und Erziehung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

Begründung - Konzepte - Bewährung

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
an der Philosophischen Fakultät
der
Universität Passau

vorgelegt von
Theresia Licata

Passau
2003

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Inhalte, Ziele und Methoden

1	Die Begründung Interkultureller Bildung und Erziehung durch die veränderte gesellschaftspolitische Situation.....	14
1.1	Zur Interdependenz von Bildung, Erziehung und Gesellschaft	14
1.1.1	Der Ich-Welt-Bezug in der Bildung	14
1.1.2	Eine kategoriale Differenzierung von Bildung und Erziehung	15
1.1.3	Bildung und Erziehung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Ansprüche ..	16
1.2	Zur gesellschaftlichen Transformation durch Globalisierungsprozesse	20
1.2.1	Die begriffliche Unschärfe und verschiedene Akzentuierungen von Globalisierung.....	21
1.2.2	Der Antagonismus in den Erscheinungsformen und die dichotome Perzeption	25
1.2.3	Die Dimensionen der Globalisierung	27
1.2.4	Die fundamentale Bedeutung transnationaler Kommunikationskompetenz	29
1.3	Die Transformationsdynamik von Globalisierungsprozessen, dargestellt am Beispiel der Migration.....	31
1.3.1	Eine Retrospektive und der Status quo.....	32
1.3.2	Die divergente Wahrnehmung von Migration.....	38
1.3.2.1	Die Migration aus der Sicht des Migranten.....	38
1.3.2.2	Die Migration aus der Sicht der Aufnahmegesellschaft.....	42
1.3.3	Die soziokulturelle Transformation in den Bildungsinstitutionen	50
1.4	Die multikulturelle Gesellschaft als eine Folge der Immigration.....	51
1.4.1	Zur Interdependenz von Gesellschaft, Kultur und Sprache	52
1.4.1.1	Die Korrespondenz von Kultur und Gesellschaft.....	52
1.4.1.2	Die Korrespondenz von Kultur und Sprache.....	53
1.4.2	Soziologische Konzepte multikultureller Gesellschaften.....	54

1.4.2.1	Das systemtheoretische Konzept Luhmanns	54
1.4.2.2	Das ethnozoziologische Konzept Gordons	54
1.4.2.3	Ein normatives Konzept von Rex	55
1.4.2.4	Das konfliktorientierte Konzept Essers	56
1.4.2.5	Das Migrationskonzept Hoffmann-Nowotnys	58
1.4.2.6	Die Annäherung an die normative Konzeption über den Weg der fremdsprachlichen Bildung.....	60
1.4.3	Die Fremdheitserfahrung in der sozialpsychologischen Theorie	61
1.4.3.1	Die Begegnung mit der Fremdheit nach Schütz.....	61
1.4.3.2	Modi des Fremderlebens	63
1.4.3.3	Zur Problemhaftigkeit „kulturautonomer Integration“	64
1.5	Fazit: Zur Notwendigkeit der Kompetenzerweiterung in einer globalisierten und multikulturellen Lebenswelt	66
1.5.1	Die Förderung der Mehrsprachigkeit	67
1.5.2	Die Ausbildung einer kosmopolitischen Bewusstseinsform.....	69
2	Die Interkulturelle Bildung und Erziehung in den Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule	72
2.1	Die Interkulturelle Bildung und Erziehung – eine Antwort auf die veränderte gesellschaftspolitische Situation.....	72
2.1.1	Die ätiologische Ableitung Interkultureller Bildung und Erziehung in den Präambeln der Lehrpläne.....	73
2.1.2	Die deskriptive und normative Komponente Interkultureller Bildung und Erziehung	75
2.1.3	Definitiorische Akzentuierungen Interkultureller Bildung und Erziehung..	75
2.1.4	Die Anfänge Interkultureller Bildung und Erziehung	77
2.2	Die Prinzipien und Lernziele Interkultureller Bildung und Erziehung	78
2.2.1	Prinzipien Interkultureller Bildung und Erziehung	78
2.2.1.1	Pädagogische und interkulturell-spezifische Grundsätze nach Auernheimer	79
2.2.1.2	Das Prinzip der Mehrspektivität nach Duncker.....	80
2.2.1.3	Die „Major Guiding Principles of Educational Policy“ der UNESCO	82
2.2.1.4	Die pädagogischen Grundsätze in der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz.....	83

2.2.1.5	Die Prinzipien des interkulturellen Unterrichts im „Rahmenplan Interkulturelle Erziehung“ des Landes Mecklenburg-Vorpommern.....	84
2.2.2	Lernziele Interkultureller Bildung und Erziehung	85
2.2.2.1	Ein integratives Konzept Interkultureller Erziehung nach Nieke	85
2.2.2.2	The Aims of Education for Peace nach Hicks.....	86
2.2.2.3	Die interkulturellen Lernziele in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz	87
2.2.2.4	Interkulturelle Lernziele in bundeslandspezifischen Fremdsprachenkonzepten	88
2.3	Die Interkulturelle Bildung und Erziehung im Frühen Fremdsprachenunterricht.....	92
2.3.1	Fremdsprache als Medium Interkultureller Bildung und Erziehung.....	92
2.3.2	Niveaustufen Interkulturellen Lernens	93
2.3.3	Über die Kindgemäßheit Interkulturellen Lernens.....	95
2.3.3.1	Die Grundschule schafft Grundlagen	96
2.3.3.2	Grundschulspezifische Methodik	96
2.3.3.3	Entwicklungspsychologische Voraussetzungen.....	97
2.4	Die landesspezifischen Konzeptualisierungen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung der interkulturellen Komponente	98
2.4.1	Divergenz und Konsens bei der Konzeptualisierung	99
2.4.2	Die Begegnungsmodelle.....	101
2.4.2.1	Das Begegnungskonzept der grenzüberschreitenden Spracharbeit im Saarland	102
2.4.2.2	Das Begegnungskonzept der Sensibilisierung in Bayern.....	108
2.4.3	Das ergebnisorientierte Fremdsprachenkonzept in Mecklenburg-Vorpommern.....	115
2.4.4	Die Integrierte Fremdsprachenarbeit in Rheinland-Pfalz.....	117
2.4.5	Der Fremdsprachenunterricht ohne verbindliches Konzept in Schleswig-Holstein.....	120
2.5	Fazit: Zum Transfer von gesellschaftspolitischen Ansprüchen auf die pädagogische Ebene	125
2.5.1	Die Transkription von gesellschaftspolitischen Ansprüchen in interkulturelle Lernprinzipien und –ziele	125
2.5.2	Die Integration interkultureller Prinzipien und Lernziele in die Konzepte	

	des Frühen Fremdsprachenlernens	126
2.5.3	Der Anspruch auf Realisierung von Interkultureller Bildung und Erziehung in der Praxis	128
3	Die Entwicklung des Erhebungsinstrumentariums zur empirischen Forschung	129
3.1	Das Forschungsproblem.....	129
3.1.1	Fragestellung und Forschungsansätze	129
3.1.2	Forschungsleitende Hypothesen	134
3.1.3	Analyse der Bedeutungsdimensionen.....	137
3.1.3.1	Interkulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen.....	138
3.1.3.2	Determinanten Interkultureller Einstellungs- und Verhaltensweisen	143
3.2	Die Operationalisierung	148
3.2.1	Indikatorenauswahl.....	149
3.2.2	Itemsammlung	150
3.2.3	Zuordnung von Merkmalsdimensionen und Indikatoren	152
3.2.4	Klassifikation der Indikatoren	157
3.3	Der Fragebogen als Datenerhebungsinstrument	165
3.3.1	Grundsätzliches zum Wesen der Frage und Befragung	165
3.3.1.1	Besonderheiten der wissenschaftlichen Befragung	167
3.3.1.2	Begründung der Instrumentenwahl	169
3.3.2	Frageformen.....	171
3.3.2.1	Geschlossene Frageform.....	171
3.3.2.2	Offene Frageform	176
3.3.2.3	Aussagen und Fragen als Indikatoren.....	180
3.4	Die möglichen Fehlerquellen und deren Kontrolle.....	180
3.4.1	Fehlerquellen im Befragten	181
3.4.1.1	Acqieszenz	181
3.4.1.2	Soziale Erwünschtheit	182
3.4.1.3	Nichtbeantworten von Fragen und Meinungslosigkeit	184
3.4.2	Fehlerquellen im Messinstrument	185
3.4.3	Einfluss des Untersuchungsleiters	187
3.5	Das Auswahlverfahren	188
3.5.1	Definition der Grundeinheiten.....	188

3.5.2	Definition der Erhebungseinheiten	191
3.6	Die Vortestung	191
3.6.1	Prüfung der Validität durch Experteneinschätzung.....	193
3.6.2	Prüfung der Verständlichkeit durch Experteneinschätzung	198
3.6.3	Vortestung des Schülerfragebogens an einem der Hauptuntersuchung entsprechenden Sample	210
3.6.3.1	Interesse an der Befragung/Belastung durch die Befragung.....	211
3.6.3.2	Verständnisschwierigkeiten.....	212
3.6.3.3	Verwendung von Kontrollfragen.....	214
3.6.3.4	Zeitmessung	217
3.6.3.5	Fragereiheneffekte	219
3.6.3.6	Faktorenanalyse	221
3.6.4	Vortestung des Lehrerfragebogens.....	229
3.6.4.1	Kritische Hinweise von Testpersonen.....	229
3.6.4.2	Auswertung von offenen Fragen	234
4	Die Durchführung der Untersuchung, die Auswertung und Interpretation der Forschungsergebnisse und die Deduktion von Empfehlungen	245
4.1	Die Zusammensetzung der Stichprobe und Durchführung der Untersuchung	245
4.1.1	Die Erhebung in der Gruppe der Schüler	245
4.1.2	Die Erhebung in der Gruppe der Lehrer.....	252
4.2	Die statistischen Methoden zur Auswertung.....	253
4.2.1	Errechnung der Dimensionen	253
4.2.2	Auswertungsdesign.....	255
4.2.3	Vergleich unabhängiger Stichproben	255
4.2.3.1	Vergleich zweier unabhängiger Stichproben.....	255
4.2.3.2	Vergleich von mehr als zwei unabhängigen Stichproben	256
4.2.4	Korrelationskoeffizienten	256
4.2.5	Multiple Regressionsanalyse	257
4.3	Die empirischen Ergebnisse der Schülerbefragung, ihre Interpretation und die Ableitung von Empfehlungen	257
4.3.1	Der Einfluss einer Partnerschule auf die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen.....	257

4.3.2	Der Einfluss der Klassengröße	262
4.3.3	Der Einfluss des Anteils ausländischer Mitschüler	264
4.3.4	Der Einfluss eines Migrationshintergrundes	268
4.3.5	Der Einfluss der Geschlechterzugehörigkeit	274
4.3.6	Der Einfluss des perzipierten Elternverhaltens	278
4.3.7	Der Einfluss der Fremdsprachenwahl	284
4.3.8	Der Einfluss der bundeslandspezifischen Konzeption	289
4.3.8.1	Ergebnisse	289
4.3.9	Hypothesen und empirische Befunde im Überblick.....	305
4.4	Die empirischen Ergebnisse der Lehrerbefragung, ihre Interpretation und die Ableitung von Empfehlungen	308
4.4.1	Die Befunde aus den offenen Fragen	308
4.4.1.1	Zur Lernzielorientierung.....	308
4.4.1.2	Zum Strafverhalten	311
4.4.1.3	Zu den interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen.....	315
4.4.1.4	Antwortverweigerung bei den offenen Frageformen	318
4.4.1.5	Zusammenfassung	320
4.4.2	Die Befunde aus den geschlossenen Fragen.....	321
4.4.2.1	Zum Unterrichtsstil.....	321
4.4.2.2	Zu den Erziehungsstildimensionen Induktion und Beachtung.....	324
4.4.2.3	Zu den Erziehungsstildimensionen Machtausübung und Liebesentzug ...	327
4.4.2.4	Korrelationen zwischen den einzelnen Erziehungsstildimensionen	328
4.4.3	Hypothesen und empirische Befunde im Überblick.....	330
4.4.4	Die Bildung des Lehrers als primäres Desiderat	331
5	Literatur	336
6	Anhang	356
6.1.1	Fragebogen zur Validierung der Item-Sammlung/Schüler	356
6.1.2	Fragebogen zur Validierung der Item-Sammlung/Eltern.....	362
6.1.3	Fragebogen zur Validierung der Item-Sammlung/Lehrer	368
6.1.4	Zuordnung von Merkmalsdimensionen und indizierenden Items.....	378
6.1.5	Durchschnittliche Einschätzwerte der Expertenprüfung/ Lehreritems	383
6.1.6	Durchschnittliche Einschätzwerte der Expertenprüfung/ Schüleritems....	386
6.1.7	Fragebogen zur Prüfung der Verständlichkeit/Schüleritems.....	389

6.1.8	Vorläufige Neufassung des Schülerfragebogens zum Einsatz in der Pretestung an einem der Hauptuntersuchung entsprechenden Sample/Version 1.....	394
6.1.9	Rotierende Komponentenmatrizen	401
6.1.10	Vorläufige Neufassung des Lehrerfragebogens zum Einsatz in der Pretestung/Version 1.....	414
6.1.11	Begleitbogen zum Lehrerfragebogen	425
6.1.12	Vorläufige Neufassung des Lehrerfragebogens mit veränderter Fragenreihenfolge/Version 2	427
6.1.13	Vorläufige Neufassung des Schülerfragebogens mit veränderter Reihenfolge der Fragen/Version 2.....	438
6.1.14	T-Test auf Mittelwertgleichheit bei unterschiedlicher Reihenfolge der Fragen/Ergebnisse.....	445
6.1.15	Endfassung des Schülerfragebogens	453
6.1.16	Endfassung des Lehrerfragebogens	457
6.1.17	Regressionsanalysen 1-8.....	461

Vorwort

Inhalte, Ziele und Methoden

Unser Zeitalter wird geprägt von drastischen Umgestaltungen, welche die Gesamtheit der Lebensbereiche erfassen und uns zur Auseinandersetzung zwingen. Die Weltprobleme tangieren, passieren und transformieren unseren privaten Nahbereich, und gleichzeitig werden alle wesentlichen Probleme – vice versa – zu Weltproblemen.

Die vielschichtigen weltweiten Verflechtungen und die virtuelle Aufhebung von Distanzen eröffnen gänzlich neue Perspektiven und Handlungsfelder.

Die Weltbevölkerung hat noch im letzten Jahr des vergangenen Jahrtausends die Sechs-Milliarden-Hürde überschritten.¹ Laut Prognosen der Vereinten Nationen werden im Jahr 2050 knapp 9 Milliarden Menschen die Erde bewohnen.

Ein Netz von Satelliten um den ganzen Erdball verändert herkömmliche Kommunikations- und Informationsmodi. 36 Millionen Menschen verfügen bereits über den Zugang zum Internet, sprich zu immer neuen virtuellen Welten. Diese Vernetzung der Welt durch globale Medien machen Soziologen mitverantwortlich für eine weitgehende Homogenisierung der Weltkulturen, wobei die finanzkräftigen Wirtschaftsnationen den Ton angeben.

Globale wirtschaftliche Verflechtungen - intensiviert durch weltumspannende Computernetze und Internet - führen zur unkontrollierbaren Expandierung von Märkten. Riesige transnationale Konzerne beherrschen die internationale Wirtschaft.

Als die wohl markantesten globalen Vorgänge des letzten Jahrhunderts gelten die weltweiten Wanderungsbewegungen, welche alle bisher bekannten Ausmaße überschreiten. Das Potenzial der Migranten ist auf 120 Millionen angestiegen (vgl. Wandering 2001).

Die „neuen Völkerwanderungen“ lösen sowohl in der abgebenden als auch in der aufnehmenden Gesellschaft tiefgreifende Veränderungen aus.

Angesichts der umfassenden Veränderungen sprechen Historiker und Soziologen von einem epochalen Wandel, der eine grundlegende Neubewertung einfordert. Der Wandel der Verhältnisse erhebt Anspruch auf eine neue Definition. „Vergesst die Moderne!“ (Albrow 1998, S. 16), so lautet die Botschaft. Die Wende ist vollzogen, die Epoche der Moderne ist überschritten, ein neues Zeitalter ist angebrochen: „Das Globale Zeitalter“ (a.a.O., S. 24).

Der Gestaltwandel umfasst alle Lebensbereiche, und ganz im Besonderen den Bildungssektor. Eine sich verändernde Gesellschaft stellt neue Ansprüche an die

¹ Die Vereinten Nationen haben den 12. Oktober 1999 zum Tag des sechsmilliardsten Menschen erklärt (vgl. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 2000, S. 5).

Bildungsinstitutionen, sie reklamiert „unzeitgemäße“ Bildungsinhalte und fordert unter den Postulaten der Gegenwartsbewältigung und Zukunftspropädeutik eine adäquate Umformung und Neuzentrierung. Andererseits haben die Bildungsinstitutionen die Chance und die Pflicht, von der Basis her am gesellschaftlichen Wandel mitzuwirken und mitzugestalten.

Die durch Globalisierungsprozesse ermöglichte Unbegrenztheit der Kommunikation und der durch Migration verursachte multikulturelle Charakter unserer Gesellschaft fokussieren ihren Bildungsanspruch auf den Bereich der Kommunikation und der interkulturellen Verständigung. Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung gehören zur unverzichtbaren Ausstattung eines heranwachsenden Weltbürgers.

Dem Bedürfnis einer pädagogischen Antwort auf die historisch völlig neue Lebenswelt entspricht die Institution Schule unter anderem mit dem Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts und der interkulturellen Bildung und Erziehung im Primarbereich.

In der Bundesrepublik Deutschland ging man seit dem Beginn der 1990er Jahre von der Erprobungsphase mit fremdsprachlichen Schulversuchen über in den lehrplanverankerten, flächendeckenden Fremdsprachenunterricht an Grundschulen. Bei der Konzeptualisierung beschritten die einzelnen Bundesländer jeweils eigene Wege. Der Bogen spannte sich von der klassischen Lehrgangsstruktur über Formen der „language awareness“ und der „Immersion“, bis hin zu Modellen der Integration, Sensibilisierung und Begegnung. Sowohl konventionelle als auch die meisten experimentell-innovativen Ansätze intendierten eine elementare Kommunikationskompetenz in der fremden Sprache. Nach einer langjährigen Phase der Erprobung, Evaluierung und Revision kam es allmählich zur Annäherung der verschiedenen Konzeptionen und dadurch zur Reduzierung der Vielfalt. Die gegenwärtig praktizierten Modelle konzentrieren sich hauptsächlich auf die Begegnungs- und/oder Ergebnisorientierung. Trotz vielfältiger Übereinstimmungen besteht man weiterhin auf bundeslandspezifischen Konzepten, welche sich durch jeweils eigene Akzentuierungen, Organisationsformen und Titulierungen voneinander abgrenzen. Mit der fortschreitenden verbindlichen Institutionalisierung des Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen fand gleichzeitig eine zunehmende Integration von interkulturellen Lernzielen in diesem Fachbereich statt. Interkulturelles Lernen wird zwar als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe verstanden, erfährt aber im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eine spezielle Betonung, da die Begegnung mit der fremden Sprache sich im Besonderen dazu eignet, dem Schüler einen Zugang zu fremdkulturellen Elementen zu ermöglichen. Die Lehr- und Rahmenpläne ordnen – bundeslandübergreifend – der interkulturellen Bildung und Erziehung einen zentralen Stellenwert innerhalb des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe zu. Das interkulturelle Lernen avanciert in den ministerialen

Vorgaben zur unabdingbaren Grundlage, zur Hauptaufgabe, zum übergeordneten Lernziel.

Die vorliegende Arbeit richtet den Focus auf diese interkulturelle Komponente des frühen Fremdsprachenunterrichts und fragt danach, welche theoretische Konzepte dafür vorliegen und inwieweit diese in der Praxis umgesetzt werden. Im ersten Teil wird die Dringlichkeit einer interkulturellen Bildung und Erziehung aus der durch Globalisierung und Migration veränderten soziokulturellen Situation abgeleitet.

Auf der Folie eines Ich-Welt-Bezugs im humboldtschen Verständnis und historischer Positionen zum Verhältnis von Bildung und Gesellschaft begründe ich die notwendige Adaption der Bildungsinhalte an die transformierte Lebenswelt. Theorien zeitgenössischer Soziologen sollen im Kapitel 1.2 den Begriff der Globalisierung als aktuellen lebenswelttransformierenden Prozess in seiner Vielschichtigkeit skizzieren. Das Kapitel 1.3 widmet sich der Migration als Teildimension der Globalisierung und zeigt auf, wie sich die soziokulturelle Zusammensetzung unserer Gesellschaft durch die Einwanderung in den letzten 50 Jahren verändert hat. Die Problemhaftigkeit solcher Transformation wird deutlich, wenn der Tatbestand der Migration aus den verschiedenen Perspektiven der Betroffenen betrachtet wird. Um die Forderung nach einer Kompetenzerweiterung aller Beteiligten auf eine möglichst differenzierte theoretische Grundlage zu stellen, wird in Kapitel 1.4 mit einem Rekurs auf soziologische Konzepte multikultureller Gesellschaften und sozialpsychologische Theorien der Fremdheitserfahrung das konfliktäre Potenzial einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft aufgezeigt.

Das zweite Kapitel erläutert, in welcher Form sich Erziehungswissenschaften und Bildungsinstitutionen den Herausforderungen einer globalisierten multikulturellen Gesellschaft stellen. Es führt die interkulturelle Bildung und Erziehung als pädagogische Antwort auf die veränderte Lebenswelt unserer Kinder ein (Kapitel 2.1) und beschreibt deren grundlegenden Prinzipien und Lernziele (Kapitel 2.2). Das Hauptaugenmerk richtet sich dabei auf das interkulturelle Lernen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule (Kapitel 2.3). Da dieser Fremdsprachenunterricht in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich konzipiert ist, werden die wichtigsten gegenwärtig eingeführten Modelle jeweils an Beispielen bundeslandspezifischer Formen vorgestellt, wobei die interkulturelle Komponente besondere Berücksichtigung erfährt (Kapitel 2.4):

- das Begegnungskonzept der grenzüberschreitenden Spracharbeit im Saarland
- das Begegnungskonzept der Sensibilisierung in Bayern
- das ergebnisorientierte Fremdsprachenkonzept in Mecklenburg-Vorpommern
- die Integrierte Fremdsprachenarbeit in Rheinland-Pfalz

- der Fremdsprachenunterricht ohne verbindliches Konzept in Schleswig-Holstein.

In diesen jeweils stellvertretend für eine fremdsprachliche Konzeption ausgewählten Bundesländer werden auch die anschließenden empirischen Untersuchungen vorgenommen.

Ziel der empirischen Studie ist es, aufzuzeigen, inwieweit die gegenwärtige unterrichtliche Praxis der interkulturellen Bildung und Erziehung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule den Herausforderungen einer globalisierten und multikulturellen Lebenswelt gerecht werden kann.

Die Forschungsergebnisse sollen empirisch gestützte Antworten zu folgenden Fragen liefern:

- Sind die oben angeführten Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule dazu geeignet, interkulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen bei den Schülern zu fördern bzw. zu entwickeln? Kann eine bestimmte Konzeption in dieser Hinsicht favorisiert werden?
- Welchen Einfluss nimmt die Persönlichkeit des Lehrers, sein Unterrichts- und Erziehungsstil auf die Entwicklung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen bei den Grundschulern?
- Welche Auswirkung haben Rahmenbedingungen wie die Wahl der Fremdsprache, der Kontakt mit einer Partnerschule im fremdsprachigen Ausland, die Schüleranzahl oder der Anteil migrationserfahrener Schüler in einer Klasse auf die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen?
- Ist interkulturelles Lernen auch abhängig von der Persönlichkeit des Schülers, seinem Geschlecht oder seiner Staatsangehörigkeit?
- Welcher Einfluss kommt dem perzipierten elterlichen Erziehungsverhalten auf die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen zu?

Als Instrumentarium zur Datenerhebung wurden zwei eigens auf das Forschungsinteresse abgestimmte Fragebögen konzipiert, deren theoretische Grundlagen und sukzessive Entwicklung im Kapitel 3 dokumentiert sind. Ein Fragebogen richtet sich an Schüler der 4. Jahrgangsstufe, welche mindestens 2 Jahre nach einer der ausgewählten Konzeptionen Fremdsprachenunterricht erhalten haben. Der zweite Fragebogen wird an Lehrer gerichtet, die in vierten Grundschulklassen Fremdsprachenunterricht nach einer der ausgewählten Konzeptionen erteilen.

Um ein möglichst hohes Maß an Reliabilität und Validität der als Erhebungsinstrumente einzusetzenden Fragebögen zu erreichen, wurde eine ausführliche, mehrdimensionale Pretestung durchgeführt (Kapitel 3.6).

Nach der Einschätzung der Gültigkeit einer vorläufigen Itemsammlung durch 181 Studenten der philosophischen Fakultät der Universität Passau wurde die

Verständlichkeit des Schülerfragebogens von 58 GrundschullehrerInnen aus dem Schulamtsbezirk Freyung/Grafenau überprüft. Die nunmehr gekürzte Form des Schülerfragebogens wurde an einem der Hauptuntersuchung entsprechenden Sample vorgetestet. 31 Schüler aus 5 verschiedenen 4. Klassen des Schulamtsbezirkes Passau unterzogen sich der mit der „debriefing“- und „probing“-Methode durchgeführten Testung, welche auf die Überprüfung verschiedener Kriterien wie das Ausmaß der Belastung durch die Befragung, die Dauer der Bearbeitungszeit, eventuelle Fragenreiheneffekte u.a. abzielte. Der Lehrerfragebogen wurde ebenfalls an einer Gruppe von Lehrern, die den Auswahlkriterien entsprach, auf die der Schülertestung vergleichbaren Kriterien hin untersucht. Diesen Testungen folgten ebenfalls entsprechende Korrekturen in den Fragebögen. Um die Validität der verbliebenen Items im Schülerfragebogen auch rechnerisch abzusichern, wurde als letzte Pretestung eine Faktorenanalyse durchgeführt, deren Ergebnisse zur Eliminierung von weiteren Fragen veranlasste. Die in der 9 monatigen Vortestungsphase entstandene Endfassung des Schüler- und Lehrerfragebogens ließ nun aussagekräftige und zuverlässige Forschungsergebnisse erwarten.

An der in 5 Bundesländern durchgeführten Hauptuntersuchung nahmen 60 vierte Grundschulklassen aus 36 verschiedenen Schulen teil. Um möglichst vergleichbare Rahmenbedingungen zu schaffen, führte die Forscherin selbst die Befragung in allen Schulklassen durch. Insgesamt beantworteten 1375 Schüler, davon 679 Jungen und 676 Mädchen den Schülerfragebogen. Aus den 36 teilnehmenden Schulen erklärten sich 79 FremdsprachenlehrerInnen aus 3. und/oder 4. Jahrgangsstufen bereit, den Lehrerfragebogen auszufüllen.

Das insgesamt erhobene Datenmaterial umfasste 52627 Einzeldaten, welche mittels statistischer Methoden wie dem Vergleich unabhängiger Stichproben, der Ermittlung des Korrelationskoeffizienten und der multiplen Regressionsanalyse ausgewertet wurden.

Die Ergebnisse (dargestellt im Kapitel 4) zeigen den aktuellen Stand des interkulturellen Lehrens und Lernens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule. Sie lassen eine kritische Beurteilung verschiedener Konzepte hinsichtlich ihrer interkulturellen Effizienz zu und verdeutlichen deren Möglichkeiten und Grenzen. Sie geben Aufschluss über das Verhältnis von Theorie und Praxis und decken Schwachstellen auf.

Möge die vorliegende Studie Anlass dazu geben, die gegenwärtigen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule auf das Kriterium der Interkulturalität hin erneut zu überprüfen und die Reorganisation der Rahmenbedingungen und Prämissen derart zu gestalten, dass der Fremdsprachenunterricht der Grundschule seinen Beitrag zur gesellschaftspolitisch notwendig gewordenen Kompetenzerweiterung zu leisten im Stande ist.

1 Die Begründung Interkultureller Bildung und Erziehung durch die veränderte gesellschaftspolitische Situation

1.1 Zur Interdependenz von Bildung, Erziehung und Gesellschaft

Gerade die aus der Vereinigung Mehrerer entstehende Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut, welches die Gesellschaft giebt, und diese Mannigfaltigkeit geht gewiss immer in dem Grad der Einmischung des Staates verloren.

Humboldt

1.1.1 Der Ich-Welt-Bezug in der Bildung

Die Begründung einer interkulturellen Bildung und Erziehung fußt auf der Interdependenz von Bildung und Lebenswelt². Dieser Ich-Welt-Bezug im humboldtschen Verständnis bildet die Grundlage für eine interkulturelle Bildungstheorie.

Nicht die Theorie im isolierten Raum sondern die Interaktion mit der Welt, die uns umgibt, bringt Bildung hervor. „Das Individuum bedarf der Welt um der Entfaltung seiner Kräfte willen ()“ (Kron 1988, S. 65). Selbstgestaltung und Persönlichkeitsbildung vollziehen sich in der Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner Lebenswelt. „Welt“ ist in diesem Sinne „der eine, einzig richtige und notwendige Gegenstand für den Menschen, der sich bilden will. Er muss sich mit dem Ganzen der Wirklichkeit auseinandersetzen. Er muss den Realitätsbezug optimieren. Er muss die gesamte Realität als Gegenstand zu einer Konfrontation zulassen. Er darf also gewissermaßen nichts verdrängen, er muss die gesamte Wirklichkeit zunächst einmal akzeptieren, ihr ins Auge sehen“ (Henz 1991, S. 103 und 104).

Eine sich verändernde Lebenswelt erhebt Anspruch auf einen dynamischen Bildungsbegriff, sowie eine veränderte Lebenswelt notwendigerweise ein neues Bildungsverständnis erfordert.

Das Verhältnis zwischen dem Ich und der Welt ist ein wechselseitiges. Nicht nur das Ich benötigt die Welt zu seiner Bildung und Selbstgestaltung sondern auch

² „Lebenswelt, zuerst von A. Schütz im Anschluss an Husserl und M. Weber entwickelter Zentralbegriff der verstehenden Soziologie für die gesamte vorwissenschaftliche dem Menschen selbstverständliche Wirklichkeit, die von den Gegenständen, Personen und Ereignissen gebildet wird, denen der einzelne in der rationalen Organisation seines alltäglichen Lebens begegnet und an der er in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt. Lebenswelt ist soziale Konstruktion der Wirklichkeit qua Abwandlung kultureller Normen- und Wertesysteme nach Maßgabe persönlicher Relevanzen und ermöglicht dem Individuum, im Rahmen objektiv geregelter sozialer Systeme ein persönlich-subjektives Leben zu führen“ (Böhm 2000, S.333).

„die Welt bedarf des Individuums und seines Handelns, um überhaupt kulturelle und gesellschaftliche Welt zu sein“ (Kron 1988, S. 65). Der Bildungsbegriff muss reflektiert und neu definiert werden, damit er den Anforderungen der Gegenwart entspricht. Die Gesellschaft erwartet von der Bildung die Sicherung der Kompetenzen, die zur Partizipation an der aktuellen Kultur und Politik und zur Gestaltung gesellschaftlicher Beziehung in einem veränderten sozio-kulturellen Umfeld befähigen. Bildung muss ihren eigenen gesellschafts-verändernden Beitrag leisten. Der gesellschaftliche Fortschritt ist auf die Bildung angewiesen.

Die interkulturelle Bildung orientiert sich an und bezieht sich auf die gegenwärtige globalisierte, multikulturelle Einwanderungsgesellschaft. Einerseits wird sie in der Auseinandersetzung mit der transformierten Gesellschaftsform hervorgebracht, andererseits hat sie die Aufgabe selbst gestaltend und verändernd einzuwirken und für ein konstruktives, friedliches Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Sprachen und unterschiedlicher kultureller Herkunft zu sorgen.

1.1.2 Eine kategoriale Differenzierung von Bildung und Erziehung

Zur Bestimmung der aus der Soziologie in die Erziehungswissenschaft geholten Thematik der Multi- und Interkulturalität erscheint mir eine kategoriale Differenzierung in interkulturelle Bildung und interkulturelle Erziehung sinnvoll.

Die beiden Termini weisen zwar Interferenzen und Analogien auf, sind jedoch in Bezug auf den vorliegenden Sachverhalt in einigen wichtigen Punkten zu unterscheiden.

Bildung wird primär als lebenslanger Prozess gedacht, während der Erziehungsbegriff auf Kindheit und Jugend festgelegt ist und in der Regel mit dem Erwachsenenstatus endet.

Bildung als Persönlichkeitsentwicklung geschieht grundsätzlich selbstbestimmt und eigenständig³. Sie erfolgt in der individuellen Begegnung und Auseinandersetzung mit der Lebenswelt. Alle reflektierten und organisierten Formen der Einwirkung, Lenkung, Anleitung und Anregung mit der Absicht, den jungen Menschen zu Autonomie und Mündigkeit zu führen, sind dagegen unter dem Begriff Erziehung subsummiert.

Bildungstheorien basieren auf der Reflexion über die Bestimmung des Menschen und beziehen sich auf Ziel und Zweck pädagogischen Handelns. „Erziehungsfragen haben dagegen mit der Klärung der Mittel und des Wegs pädagogischer Interaktion zu tun und bewegen sich im Horizont einer Theorie pädagogischen Wirkens“ (Benner 1995, S. 165).

³ D.h. „nicht vollständig determiniert durch Außeneinflüsse wie Sozialisation und Erziehung“ (Nieke 2000, S.32).

Während wir Erziehung vornehmlich in die Institutionen primärer und sekundärer Sozialisation verorten (Familie, Kindergarten, Schule), geschieht Bildung zwar auch in den erzieherischen, aber darüber hinaus in allen denkbaren gesellschaftlichen Systemen.

Interkulturelle Bildung setzt den Akzent auf das eigentätige Hervorbringen eines Selbst- und Weltbildes in einer pluralistischen Lebenswelt, welches zu Kritik- und Argumentationsfähigkeit, zu Toleranz und Empathie befähigt. „Bildung in diesem Sinne kann durch die Arrangements der Erwachsenen (die Erziehung) angeregt, gestützt und in Maßen gelenkt werden, () bleibt aber grundsätzlich in der Verantwortung des einzelnen“ (Nieke 2000, S. 32). Als Vorgang unterliegt sie einem Wandel, d.h. sie kann kumulieren, sich graduell steigern, sie erreicht aber ihre Vervollkommnung nicht mit einem bestimmten Status oder Lebensalter, sondern ist als lebenslange Aufgabe zu denken.

Interkulturelle Erziehung thematisiert Inhalte und Fragen, gibt gezielte Denkanstöße, Hilfestellungen und Handlungsorientierungen und kann somit den Bildungsprozess initiieren und vorantreiben. Bildung und Erziehung komplementieren sich (vgl. Henz 1991, S. 160).

Da Bildung nicht nur im geschützten pädagogischen Bereich stattfindet, sondern ebenso in außerschulischen Erfahrungsräumen und im Kontext politischer, sittlicher, religiöser und ökonomischer Determination (vgl. Benner 1995, S.27), ist auch die gesamte Gesellschaft in die Pflicht genommen.

Die schulische interkulturelle Erziehung intendiert die Optimierung interkultureller Bildung, kann aber niemals allein für sie verantwortlich gemacht werden.

1.1.3 Bildung und Erziehung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Ansprüche

Bildung kann nicht losgelöst von der Gesellschaft in der sie stattfindet definiert werden. Als ein gesellschaftlich bedeutsamer Wert ist Bildung im zeitgeschichtlichen und kulturellen Kontext zu sehen und erhält unter diesem Aspekt einen dynamischen Charakter. Im Prozess des geschichtlich-gesellschaftlichen Wandels verändert sich die Lebenswelt und somit auch das Selbst- und Weltverständnis des Menschen, welches sich im jeweiligen Bildungsverständnis widerspiegelt.

Betrachtet man die geschichtliche Entwicklung des Bildungsbegriffes, so wiederholt sich in jeder Epoche die Reflexion über die Interdependenz und den dialektischen Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft.

In der geistesgeschichtlichen Ära der Sophisten tritt der Widerspruch von Herrschaft und Bildung zum ersten Mal deutlich hervor.

Die griechische Aufklärung entsteht aus dem Bedürfnis der damaligen herrschenden Gesellschaftsschicht nach vermehrtem und differenzierterem

Wissen in Bereichen der Produktion und Dienstleistung. Die Bildung, zunächst als Instrument zur Durchsetzung herrschaftlicher Interessen gedacht, löst sich aber aus der gesellschaftlichen Bestimmtheit⁴. Sie emanzipiert sich aus ihrer anfänglichen Abhängigkeit und wird zu einer „gesellschaftlichen Kraft eigenen Antriebs“ (Heydorn 1979, S. 13).

Die Aufklärungspädagogik des 17. und 18. Jahrhundert überträgt die von den Naturwissenschaften ausgehende Mechanisierung des Weltbildes auf ihr Bildungsverständnis. Bildung wird von der Vernunft geleitet, auf Diesseitigkeit und Nützlichkeit ausgerichtet und schließlich auf Arbeits- und Staatserziehung reduziert (vgl. Benner 1995, S.103). Die Rationalität der Weltanschauung findet ihre Entsprechung in einer Verengung und Vereinseitigung des Bildungsbegriffes, was Heydorn veranlasst von einer „Bildung zur Arbeitsdisziplin, zur Subordination (und) zum Umgang mit Düngemitteln“ (Heydorn 1979, S. 86) zu sprechen.

Fichte, ein Vertreter des deutschen Idealismus dagegen schreibt der Vernunft des Menschen welterzeugende Wirksamkeit zu. Die Bildung führt zur Trennung von der vorgegebenen Wirklichkeit und der bestehenden Gesellschaftsordnung und zur freien Gestaltung der Welt. Sie wird zum „Prozess praktischer Selbstproduktion des Menschen“ (Benner 1995, S. 105), „zum Anfang ex nihilo“, der „zur Erzeugung eines neuen Geschlechts“ führt und „die bisherige Gesellschaft zur Auflösung bringt“ (Heydorn 1979, S. 39).

Mit dem Humanisten Humboldt erfährt das Bildungsverständnis einen durchgreifenden Wandel. Bildung wird abgekoppelt von Ökonomie und Staat. Im Mittelpunkt der humboldtschen Bildungstheorie steht das Individuum und dessen individuelle Selbstgestaltung, die Stärkung der naturgegebenen Kräfte und die Steigerung des inneren Wertes. Bildung entsteht in einem Verhältnis der Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Welt (vgl. Kapitel 1.1.1). Bildung als Selbst- und Weltreflexion wendet sich gegen staatliche Determination und Deformation und befähigt zu einem verantworteten gesellschaftlichen Handeln.⁵

Kerschensteiner, Reformpädagoge und Gründer der „Arbeitsschule“, betont um die Jahrhundertwende wieder die Notwendigkeit der staatsbürgerlichen

⁴ „Diese Negation gesellschaftlicher Determination findet bei den Sophisten, insbesondere aber bei Sokrates ihren radikalsten Ausdruck“ (Benner 1995, S.100).

⁵ „Er (der Staat, Anm. d. Verf.) muss sich immer bewusst bleiben, dass er nicht eigentlich dies (die Bildung, Anm. d. Verf.) bewirkt noch bewirken kann, ja, dass er vielmehr immer hinderlich ist, sobald er sich hineinmischt, dass die Sache ohne ihn unendlich besser gehen würde, und dass es sich eigentlich nur so damit verhält: dass , da es einmal in der positiven Gesellschaft äußere Formen und Mittel für jedes irgend ausgebreitetes Wirken geben muss, er die Pflicht hat, diese auch für die Bearbeitung der Wissenschaft herbeizuschaffen“ (Humboldt zitiert in Kauder 2002, S.175).

Erziehung als Vorbereitung auf die Position im Staatsgefüge und akzentuiert die Abhängigkeit der Bildung von Staat und Wirtschaft: „Man kann sagen, die Hauptfragen der Nationalökonomie sind auf das engste mit Erziehungsfragen verknüpft, so zwar, dass eine wirkliche Besserung der Erziehungsverhältnisse ohne eine Besserung der wirtschaftlichen, sozialen, ja teilweise sogar der politischen Verhältnisse nicht möglich erscheint.“ Als letztes Ziel aller Erziehung bezeichnet er „eine menschliche Gesellschaft, die soweit möglich aus selbständigen, harmonisch entwickelten, sittlich freien Personen besteht“, welche – zu „guten Staatsbürgern“ erzogen – auch „gute Weltbürger“ sind. Aufgabe des Staates ist durch entsprechende Ausbildung „die Humanitätsidee, das Weltbürgertum“⁶ (Kerschensteiner 1901, S. 12-15) zu fördern.

Nohl, dessen Erziehungstheorie sich an der Geisteswissenschaft orientiert, macht der vorangegangenen Pädagogik den Vorwurf, dass sie sich in den Dienst von Staat, Kirche, Wissenschaft, Stand und Beruf habe nehmen lassen. Er betrachtet die Erziehungswirklichkeit als einen vom gesellschaftlich-kulturellen Leben abgesonderten Bereich und sieht das Kind „in seinem eigenen spontanen produktiven Leben“ (Nohl 1988, 10. Aufl., S.159). Der praktische Pädagoge bleibt in seinem Wirken unabhängig und vertritt das Wachsen und Gedeihen des Individuums, wenn nötig auch gegen den Staat.⁷ Als „pädagogisches Kriterium“ gilt: „Was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muss sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte, und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen“ (a.a.O., S. 160)?

Die beschriebenen historischen Positionen zum Verhältnis von Gesellschaft und Bildung sind insofern von Bedeutung, da ihre Grundgedanken auch von der Erziehungswissenschaft der Gegenwart reflektiert, adaptiert und transponiert werden. Einige von ihnen erlangen im Kontext gegenwärtiger Verhältnisse erneute Brisanz. „Sie werden nicht überholt oder gehen verloren, sondern

⁶ Neue Aktualität erlangen Kerschensteiners Gedanken zu den Grenzen der Humanitätsidee im Hinblick auf die moderne globalisierte Welt: „Wie weit aber ein Staat über seinen Selbstzweck hinaus seine Kraft in den Dienst der Humanitätsidee zu stellen hat, wie weit er beispielsweise im Dienste dieser Forderung schwächeren Staaten seinen moralischen und tatkräftigen Schutz soll angedeihen lassen, das hängt davon ab, inwieweit dadurch eine vornehmste Aufgabe, um deretwillen er gerade gegründet ist, die Aufgabe der Selbsterhaltung und Volkswohlfahrt, gefährdet erscheint oder nicht. Die Forderung, dass ein Staat ohne Rücksicht auf seine eigene Existenz gegen jedes Unrecht, das in der Welt einzeln oder zwischen Staaten geschieht, im Interesse der Humanitätsidee eintreten müsse, ist auf einer Kulturstufe, wie die heutige, in der die Staaten zueinander gleichsam noch in einem Naturzustand leben, in der die Idee der Kulturgemeinschaft den einzelnen Staaten noch etwas völlig Fremdartiges ist, zum mindesten eine verfrühte Forderung“ (Kerschensteiner 1901, S.14 –15).

⁷ „() der Pädagoge muss seine Aufgabe, ehe er sie im Namen der objektiven Ziele nimmt, im Namen des Kindes verstehen“ (Nohl 1988, 10.Aufl., S. 159 und 160).

bleiben erhalten und sind appellationsfähig“ (Oelkers 2001, S. 176), schreibt Oelkers.

Sie zeigen deutlich, dass jede Epoche ihr eigenes Weltbild und damit ihr eigenes Bildungsverständnis hat. Sie zeigen weiterhin, dass das Verhältnis zwischen Gesellschaft, Politik und Erziehungspraxis, zwischen Bildung und gesellschaftlichem Fortschritt immer wieder neu definiert wird. In manchen Epochen wird Bildung und Erziehung in den Dienst des Volkes, des Staates oder einer Idee gestellt. Zu anderen Zeiten insistiert die Pädagogik auf der Unabhängigkeit und Eigenständigkeit erzieherischer Praxis und auf der Ausgrenzung gesellschaftlicher Einwirkungen. Der Rahmen dieser Polarität zwischen „staatsbürgerlicher Erziehung“ und „pädagogischer Apolitie“ lässt viel Raum für die Positionierung des gegenwärtigen Bildungs- und Erziehungsbegriffes. Die Frage bleibt „pädagogisches Dauerthema“ (Kauder 2002, S. 168): Wie sehr soll sich schulische Erziehung an Politik und Gesellschaft orientieren, wann und wo muss sie Distanz bewahren?

Die heutige Erziehungswissenschaft nimmt eine „Position der Mitte“ ein und berücksichtigt – zwar mit situativ bedingten Akzentuierungen – die individuelle und strukturelle Komponente in gleichen Maßen.

Sie kann das Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Ansprüchen zu einem Teil egalisieren, indem sie die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit (wie Humboldt und Nohl) als unabdingbare Prämisse für gesellschaftlichen Fortschritt voraussetzt. Eine moderne demokratische Gesellschaft braucht mündige Bürger. Dieses Ziel ist nur über eine individualisierende und differenzierende Erziehungspraxis erreichbar, die den Heranwachsenden mit Verständnis und Zuwendung bei der Bewältigung seiner gegenwärtigen Lebenssituation und der Partizipation an der alltäglichen Wirklichkeit unterstützt. Der Pädagoge steht den „Begehrlichkeiten“ (Oelkers 2001, S. 167) von Seiten der Gesellschaft und Politik kritisch (im Sinne Nohls) gegenüber⁸, prüft nach dem Prinzip der optimalen Passung ihre Angemessenheit und bereitet die gefilterten Inhalte pädagogisch auf. Da aber die Politik den äußeren Rahmen für institutionalisiertes Lernen und Erziehen vorgibt und die Gesellschaft die Verhältnisse (Kultur, gesellschaftliche Strukturen) determiniert, in welche der Heranwachsende eingeführt und zu

⁸ Benner ermuntert in diesem Zusammenhang die in pädagogischen Berufen Tätigen, „ihr Handeln nicht auf eine funktionale Berufstätigkeit (zu) beschränken, sondern Widerstand gegen die ihnen zugemutete Aufgabe (zu) leisten, () die Gesellschaft nicht von der Aufgabe (zu) entlasten, selbst erzieherisch zu sein, sondern sie gemeinsam mit ihren Klienten vor diese Aufgabe (zu) stellen“ (Benner 1995, S.26).

Henz wehrt sich gegen eine Überlagerung der Bildungsidee „durch politische, ökonomische (oder andere) Interessen ()“: „Bei Übermächtigung durch politische Interessen entartet ein Schulwesen zum Schulungswesen, z.B. für politisch mächtige Parteien oder clevere Wirtschaftszweige, die auf solche Weise die spezielle Qualifikation ihrer Arbeitskräfte (für sie viel billiger) weitgehend der Gesellschaft, besonders dem Staat und seinen Schulen, zuschieben“ (Henz 1991, S.206).

deren Teilhabe er befähigt werden muss, kann und darf Bildung und Erziehung nie apolitisch sein.

Gegenwärtige Bildungstheorien distanzieren sich (nicht wie Fichte und Nohl) von der Annahme, dass die Erziehungspraxis aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang herausgenommen werden kann und lehnen die einseitige Verengung auf den pädagogischen Bezug ab. „Die Erziehungspraxis wird nicht nur von der individuellen Einwirkung der Erziehenden und der individuellen Mitwirkung der Heranwachsenden bestimmt, sondern steht immer auch unter gesellschaftlichen Einwirkungen“ (Benner 1995, S. 24). Sie hat eine individuelle und eine gesellschaftliche Seite. Wichtig dabei ist jedoch, dass auch „die Gesellschaft selbst ihre Einwirkung auf die Erziehungspraxis () nach pädagogischen Gesichtspunkten prüft, kontrolliert und korrigiert“ (a.a.O., S. 25). H. v. Hentig wehrt sich gegen das gesellschaftliche Ansinnen, Pädagogik solle „die Welt in Ordnung () bringen oder gar () verbessern“ (Hentig 1999, S. 52 ff). Wollte man sie in den Dienst „der Verzögerung oder Bekämpfung eines <allgemeinen Werteverfalls>, der Verwirklichung der Menschenrechte, der Erfüllung von Menschheitspflichten, der Entwicklung eines Weltethos“ (a.a.O., S. 52) stellen, so überschätzt man das Maß ihrer Möglichkeiten. „Sie (die Pädagogik, Anm. des Verf.) hilft vielmehr der kommenden Generation, in ihre Kultur hineinzuwachsen und diese zu verstehen. () Sie geht mit ihren Bemühungen von den Menschen (Kindern) und den Verhältnissen (der Gesellschaft) aus, wie diese sind. Wenn dabei Mängel ausgeglichen werden, um so besser“ (a.a.O., S. 52).

Welches sind nun die Verhältnisse, von denen die gegenwärtige Bildungs- und Erziehungstheorie ausgehen muss? Wie ist die Lebenswelt gestaltet, auf die sie Bezug nehmen muss?

Eine Analyse der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation soll den argumentativen Hintergrund für die Notwendigkeit schulischer Intervention liefern.

1.2 Zur gesellschaftlichen Transformation durch Globalisierungsprozesse

*Es gibt kein draußen mehr. Die Welt
schließt sich. Die Erdeneinheit ist da.
Neue Gefahren und Chancen zeigen sich.
Alle wesentlichen Probleme sind
Weltprobleme geworden, die Situation
eine Situation der Menschheit.*

Jaspers 1949

„Im Globalen Zeitalter tritt an die Stelle der Modernität die Globalität“ (Beck 1997, S. 14). Durch die Ubiquität von Produkten, Informationen, Problemen

und Konflikten erfahren wir eine tiefgreifende Veränderung unseres alltäglichen Lebens. Fernes rückt in unmittelbare Nähe, Vertrautes verschwindet, alte Wahrheiten werden in Frage gestellt, traditionelle Wertvorstellungen lösen sich auf. „Alles scheint neu und fremd zu sein, nichts gewiss“⁹ (Greider 1998, S. 14). In einem einschneidenden gesellschaftlichen Transformationsprozess entstehen neue Lebensformen. Statische, einheitliche Konzepte werden ersetzt durch dynamische, variationsreiche Momente.

Das Kapitel 1.2.1 versucht den Begriff ‚Globalisierung‘ mehrdimensional zu definieren und sein Veränderungspotential aufzuzeigen, um daraus den Rahmen für ein Bildungsverständnis abzustecken, welches den neuen Verhältnissen Rechnung trägt.

1.2.1 Die begriffliche Unschärfe und verschiedene Akzentuierungen von Globalisierung

‚Global‘ und ‚Globalisierung‘ als allgegenwärtige Begriffe, Modeworte der 1990er Jahre und Mittelpunkt der meisten gegenwärtigen politischen Diskussionen, tauchen in verschiedensten Kontexten auf und erfahren – inflationär verwendet – oft eine völlig konträre Bedeutungsgebung.¹⁰ Vielfach sehen wir uns konfrontiert mit einer verkürzten Sichtweise, welche nur eine Komponente des komplexen Begriffes in den Mittelpunkt stellt und zur Maxime erklärt.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung beklagt man die profillose, konturenarme, unscharfe und ambiguoise Anwendung des Globalisierungsbegriffes, und versucht eine Klärung durch neue Analysen, Bestimmungen und multidimensionale Definitionen. Betonen will ich dabei die plurale Form der Annäherung an den Begriff.

Das Unbehagen mit der begrifflichen Situation liegt sicherlich darin begründet, dass es sich bei dem Definiendum um einen sehr komplexen, durch eine Vielzahl von Fakten zu umreißen Sachverhalt handelt, welcher zudem

⁹ Greider bezieht sich auf die entgrenzten, unkontrollierbaren ökonomischen Systeme, welche seiner Meinung nach die Auslöser mannigfaltiger Transformationsprozesse sind: „Die Logik von Handel und Kapital hat die träge Politik überwältigt und eine Epoche der Umgestaltung im sozialen Bereich eingeläutet. Feststehende Tatsachen des Wirtschaftslebens werden einer Überprüfung unterzogen, in reichen wie in armen Ländern. Vereinbarungen im sozialen Bereich, nach den erbitterten politischen Kämpfen im 20. Jahrhundert entstanden, werden in Frage gestellt, alte Wahrheiten über die Rangordnung der Länder untereinander angezweifelt, und nach und nach bildet sich eine neue Weltkarte. Diese tiefgreifenden Veränderungen fegen selbst über das Tagesgeschäft der Regierungen hinweg und bringen die etablierte politische Ordnung sowohl in fortgeschrittenen als auch in ärmeren Gesellschaften ins Wanken“ (Greider 1998, S. 13 und 14).

¹⁰ vgl. auch Robertson: „() the term is often used very loosely and, indeed, in contradictory ways ()“ (Robertson 1992, S.8).

Zur „Unvollkommenheit“ des Globalisierungsbegriffes vgl. Albrow 1998, S.138 und S. 144 ff; Giddens 1999, S.40; Höffe 1999, S.13; Altvater/Mahnkopf 1999, S.31

dynamischen und prozesshaften Charakter besitzt und dessen Dauer, zukünftige Auswirkungen und Erscheinungsformen nicht vorhersehbar sind.

Albrow spricht sich in diesem Zusammenhang dafür aus, den Begriff Globalisierung trotz der analytischen Unschärfe nicht voreilig abzulehnen und aufzugeben, da wir uns sonst verhalten würden wie jemand, „der sich mit der Begründung, sie seien unpräzise, jede Beschäftigung mit Religion oder Kunst versagt“ (Albrow 1998, S. 144 und 145).

Ohne die Präntention, „den letzten Rest (an) Unbestimmtheit“ (a.a.O., S. 144) ausräumen und eine endgültige Klärung herbeiführen zu können, versuche ich unter Einbeziehung verschiedener Sichtweisen und Akzentuierungen den Rahmen desjenigen Begriffes abzustecken, der unser Zeitalter prägt: die „Globalisierung“.

Die ethymologische Ableitung aus dem Lateinischen „globus“, übersetzt mit „Kugel“ oder „Geballtes“ führt nicht direkt zur Klärung des im oben beschriebenen Sinne verwendeten Begriffes.

In einem erweiterten, aktuellen Verständnis wird die adjektivierte Form ‚global‘ gleichgesetzt mit „auf die ganze Erde bezüglich“, „weltumspannend“ (Duden 1996, S.618). Wenn das Anhängen des Suffixes ‚-isierung‘ einen Vorgang indiziert, der die Eigenschaft ‚global‘ auf Dinge, Situationen, Ideen und Prozesse überträgt, diese also ‚global-isiert‘, so haben wir einen Minimalkonsens erreicht, der als Grundlage differenzierterer Überlegungen dienen kann: Globalisierung als ein Vorgang der Veränderung.

Es stellt sich nun die Frage: Welcher Art sind diese Veränderungen? In welchen Bereichen treten sie konzentriert auf? Welches sind ihre Tendenzen und Konsequenzen?

Die vielzitierte Deutung von Globalisierung als zusammenfassende Bezeichnung für die weltweite Durchdringung von Wirtschaftsprozessen, Kapitalverflechtung und die globale Ausrichtung von multinationalen Unternehmen ist als zu verengte Perspektive abzulehnen, da sie der Komplexität des Begriffes nicht gerecht werden kann.¹¹ Der wirtschaftlichen Expansion ist zwar eine Initialwirkung zuzuerkennen, welche eine Vielzahl von Prozessen in Gang gebracht hat, die inzwischen eng miteinander verflochten und voneinander abhängig sind. Die ökonomische Komponente zum ausschließlichen Inhalt des Globalisierungsbegriffes zu erheben, käme aber einer durch Einseitigkeit verfehlten Interpretation gleich.

¹¹ Hirst/ Thomson bezeichnen die Globalisierung ebenfalls als ökonomisches Phänomen: „Angeblich ist eine wirklich globale Wirtschaft entstanden oder im Begriff zu entstehen, in der die verschiedenen Volkswirtschaften und folglich die nationalen Strategien einer Steuerung des Binnenmarktes zunehmend an Einfluss verlieren“ (Hirst/ Thomson 1996, S.1).

Auch Beck stellt fest, dass die wirtschaftliche Globalisierung jene Dimension sei, „die fast ausschließlich im Zentrum der öffentlichen Debatte steht“ (Beck 1997, S.42).

Der englische Soziologe Giddens bezieht sich mit seiner Theorie der „Interaktion über Entfernungen hinweg“ (Giddens 1995, S.85) nicht nur auf ökonomische Vorgänge, sondern auf die Gesamtheit des sozialen Lebens und betont dabei den Aspekt der „raumzeitlichen Abstandvergrößerung“ (a.a.O., S. 85). Als Spezifikum des globalen Zeitalters sieht er den Vollzug „örtlicher Umgestaltungen“ (a.a.O., S. 85) durch die technische Möglichkeit der Überwindung weitester Entfernungen. So definiert Giddens den Begriff der Globalisierung „im Sinne einer Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt“ (a.a.O., S. 85). Giddens führt die Veränderungen und Angleichung der Formen zwischenmenschlichen Handelns und Zusammenlebens auf den Fortschritt der Technik zurück.

Robertson kritisiert diese Theorie als „an updated and overly abstract version of the convergence thesis– homogenized <modern man> injected with a special dose of phenomenological reflexivity“ (Robertson 1992, S. 145). Er will unsere Gesellschaft nicht als eine homogene Masse von durch den Einfluss der Technik gleichgeschalteten Menschen sehen, sondern betont die prozesshafte Entwicklung eines kosmopolitischen Bewusstseins, welches die Einheit der Menschheit anstrebt.¹²

Diese sehr allgemeine Form der Auslegung, welche die Globalisierung als die Menschheit vereinigenden Prozess deutet, ist weit verbreitet. Die Definition von Globalisierung als „Zusammenwachsen der einzelnen Gesellschaften auf der Welt zu einer Weltgesellschaft“ (Fuchs-Heinritz u.a. 1994, S. 250), wird von verschiedenen Autoren aufgegriffen und in gedanklich einseitiger Fortführung und Steigerung der Idealtypus des kosmopolitischen Weltbürgers entworfen.

Beck leitet das Entstehen eines kosmopolitischen Alltagsbewusstseins von der „Gemeinsamkeit eines Schicksals“ (Beck 1997, S. 74) ab: „Gefahren stiften Gesellschaft; globale Gefahren stiften globale Gesellschaft“ (a.a.O., S.74).

Auch Albrow vertritt die Theorie der Annäherung und des Zusammenwachsens und folgert daraus die Generatio einer kosmopolitischen Bewusstseinsform : „Die weltweite Verknüpfung menschlicher Aktivitäten zieht ein globales Bewusstsein nach sich“ (Albrow 1998, S. 137). Der Begriff ‚global‘ ist „ein räumliches Phänomen, er verortet die Erde im All, hebt ganz konkret auf die natürliche Umgebung ab, auf der das Leben der Menschheit beruht, evoziert die materielle Gesamtheit oder Vollständigkeit des Lebens und teilt die Menschheit nicht, sondern fügt sie zusammen“ (a.a.O., S. 134).

¹² vgl. hierzu auch Albrow 1998, S.157

Seine positive Sicht der stattfindenden Umwälzungen unterstreicht Albrow, wenn er hinzufügt, dass uns das Globale Zeitalter „auf beispiellose Weise neue Welten“ (a.a.O., S. 16) eröffne.

Der impliziten Annahme, Globalisierungsprozesse hätten durchwegs eine einende Wirkung, steht eine durch wirtschaftliche Globalisierung verursachte Division der Welt in „zentrale Räume, Semi-Peripherie und Peripherie-Länder“ (Wallerstein 1983, S. 303) gegenüber.¹³

Die Theorie der globalen wirtschaftlichen Kooperation und Einigung erfährt eine weitere Relativierung durch die potenzierte Konkurrenz und die sich verschärfende Wettbewerbssituation auf dem globalen Markt.¹⁴

Über die erzwungene Seite der Globalisierung, über die Irreversibilität und Unentrinnbarkeit allgegenwärtiger Prozesse räsoniert Beck an anderer Stelle. Er akzentuiert die negativen Auswirkungen der Distanzauflösung, wenn er vom „Töten der Entfernung“ und vom „Hineingeworfensein in oft ungewollte () Lebensformen“ (Beck 1997, S.44) spricht. Mit Globalisierung meint er „das erfahrbare Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte und Zivilgesellschaft, und damit im Grunde genommen etwas zugleich Vertrautes und Unbegriffenes, schwer Begreifbares, das aber mit erfahrbarer Gewalt den Alltag elementar verändert und alle zu Anpassungen und Antworten zwingt. Geld, Technologien, Waren, Informationen, Gifte <überschreiten> die Grenzen, als gäbe es diese nicht. Sogar Dinge, Personen und Ideen, die Regierungen gerne außer Landes halten würden (Drogen, illegale Einwanderer, Kritik an Menschenrechtsverletzungen), finden ihren Weg“ (Beck 1997, S. 44 und 45).

Chomsky, Soros, Albrow u.a. beobachten eine Tendenz der Schwächung bzw. Auflösung des Nationalstaates. „Zuerst überschritt der Kapitalismus im Zuge seiner Expansion die Grenzen des Nationalstaates“ (Albrow 1998, S. 106 und 107). Kapitalismus und freie Marktwirtschaft beanspruchten Freiheit und Unabhängigkeit von staatlichen Auflagen. Das führte zu einem Zustand „tiefen Ungleichgewichts“, in dem der einzelne Staat „nicht im Stande ist, der Macht der globalen Finanzmächte etwas entgegenzusetzen“ (Soros 2000, S. 28).¹⁵ Chomsky übt in seinem Buch „Profit over People“ heftige Kritik an der „Logik des freien Marktes“ (Chomsky 2000, S.7) und der neoliberalen Politik¹⁶, „mittels derer es einer relativ kleinen Gruppe von Kapitaleignern gelingt, zum Zwecke

¹³ vgl. auch Calhoun 2002, S.193: „() capitalist globalisation has produced a strong geographical division of labor that separates the powerful core industrial nations (the United States, most of Western Europe, and Japan) from semiperipheral and peripheral nations.“

¹⁴ vgl. hierzu Höffe 1999, S.20

¹⁵ vgl. hierzu auch Giddens: „Dem Wirtschafts-Guru Kenichi Ohmae zufolge leben wir heute in einer Welt ohne Grenzen, in der der Nationalstaat zur <Fiktion> geworden ist und Politiker jede wirkliche Macht verloren haben“ (Giddens 1999, S.40 und 41).

¹⁶ vgl. auch Giddens 1999, S.22-25

persönlicher Profitmaximierung möglichst weite Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zu kontrollieren" (a.a.O., S. 7).

Neben der globalen Marktwirtschaft leistet nach Ansicht der Autoren auch der Universalismus der Wissenschaften, der Kultur und des Sozialen seinen Beitrag zur Dezentrierung des Staates.¹⁷

Auf dem Kongress der deutschsprachigen Soziologen in Freiburg, 1998, mit dem Thema „Grenzenlose Gesellschaft?“, spricht Hradil in seiner Eröffnungsansprache diese Vieldimensionalität und die dichotome Perzeption dieses Leitthemas an: „Es sind nicht nur staatliche Grenzen, die derzeit schwimmen, auch Grenzen der Kommunikation, der Individualität, der Ethik, der Arbeitsmärkte und viele andere verfließen immer mehr. Das Überschreiten mancher dieser Hindernisse hat die Menschheit seit jeher ersehnt. Das Fallen anderer Barrieren ruft hingegen Ängste und Widerstände hervor“ (Hadril 1999, S. 23).

1.2.2 Der Antagonismus in den Erscheinungsformen und die dichotome Perzeption

Die ungehemmte Produktionssteigerung und globale ökonomische Expansion sehen sich mit der Begrenztheit der Ressourcen konfrontiert. Frei expandierende Großunternehmen müssen ihre Emission von Schadstoffen und Abfall reduzieren und einen Teil ihres erwirtschafteten Kapitals wieder in die Behebung oder Niedrighaltung der von ihnen verursachten ökologischen Schäden investieren.

Während die Profite der Großunternehmer steigen und die Zahl der Milliardäre wächst, nimmt die Schuldenlast der Entwicklungsländer zu. Die reichen Länder dieser Erde mit einem Bevölkerungsanteil von etwa 15 Prozent verfügen über fast 80 Prozent des gesamten Welteinkommens, und die übrigen 85 Prozent der Weltbevölkerung leben in den armen Ländern mit nur etwa 6,3 Prozent des Gesamteinkommens (vgl. Chossudovsky 2002, S. 44).

Globalisierungsprozesse gewähren einem großen Anteil der Weltbevölkerung den Zugriff auf neue Technologien, Fortschritte in der Medizin leisten ihren Beitrag zur Steigerung der Lebenserwartung auch in ärmeren Ländern, und die wachsende Mobilität ermöglicht den Menschen aus wirtschaftlich schwachen Zonen dieser Erde den Zugang zu neuen Erwerbsmöglichkeiten. Jedoch geht mit den grenzüberschreitenden Bewegungen von Personen, Technik und Wissenschaft auch eine Diffusion von unerwünschten, problemhaltigen oder

¹⁷ „Der Nationalstaat verliert () Souveränität und Substanz, und zwar in allen Dimensionen: finanzielle Ressourcen, politische und wirtschaftliche Gestaltungsmacht, Informations- und Kulturpolitik, alltägliche Identifikationen der Bürger“ (Beck 1997, S. 34 und 35).

sogar destruktiven Elementen einher.¹⁸

Die Begegnungen und der Austausch zwischen den verschiedenen Kulturen werden von den einen als Bereicherung, als das Eröffnen „neuer Welten“ und als Chance, voneinander zu lernen, willkommen geheißen; andere befürchten die Überfremdung und den Verlust traditioneller Werte, eine Homogenisierung und Hybridenbildung, wenn Lokales und Globales neue Verbindungen eingehen.¹⁹

Dort wo Limitierungen überschritten werden und globale Denkprozesse entstehen, tauchen auch wieder neue Regionalismen, Nationalismen und Fundamentalismen auf.

Globalisierung hat Befürworter und Gegner, Gewinner und Verlierer²⁰. „Manchen erscheint (sie) () wie ein unentrinnbares Schicksal, wie ein Verhängnis, anderen wie die Verheißung eines goldenen Zeitalters“ (Rau 2002, S. 1).²¹

Die bisher aufgeführte Auswahl von Akzentuierungen, Bewertungen und Definitionen kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, verdeutlicht aber die Unterschiedlichkeit der Betrachtungsweisen, welche aus der Diversität der Erscheinungsformen entsteht. Eine exakte und gleichzeitig umfassende Begriffsbestimmung ist angesichts der Komplexität des Begriffes schier unmöglich. Der pluralistische Charakter lässt keine Generalisierungen zu. Die Konzentration auf einzelne Details jedoch vernachlässigt die Vielzahl der wirkenden Mechanismen.

Nur mit einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise kann der Begriff der Globalisierung zufriedenstellend geklärt werden.

¹⁸ Wie z.B. Krankheiten, Drogen, Terrorismus, Umweltverschmutzung etc.

Eine Ärzte-Zeitung berichtet z.B. darüber, dass seit der Einführung des Fernsehens und der Ausstrahlung westlicher Programme 15 Prozent der Frauen auf den Fidschi-Inseln ihr Gewicht durch Erbrechen zu kontrollieren versuchen. Früher galt dort Leibesfülle als Schönheitsideal.

¹⁹ Dieses Aufeinandertreffen lokaler Kulturen („clash of localities“) und die Herausbildung neuer kultureller Erscheinungsformen fasst Robertson mit dem Begriff „Glokalisierung“ zusammen: Glokalisierung „() attempts to bring the global, in the sense of the macroscopic aspect of contemporary life, into conjunction with the local, in the sense of the microscopic side of life in the late twentieth century“ (Robertson 1992, S.173).

Beck beschreibt die Entstehung dritter Kulturen mit einem Zitat von Salman Rushdie: „Ein bisschen von dem, ein bisschen von jenem, das ist der Weg, wie Neuheiten auf die Welt kommen“ (Beck 1997, S. 30).

²⁰ Beck bemerkt hierzu: „Es ist ein Treppenwitz der Geschichte, dass ausgerechnet die Globalisierungsverlierer in Zukunft alles, Sozialstaat wie funktionierende Demokratie, bezahlen sollen, während die Globalisierungsgewinner Traumgewinne erzielen und sich aus ihrer Verantwortung für die Demokratie der Zukunft stehlen“ (Beck 1997, S.21).

²¹ Mc Grew definiert den Begriff Globalisierung ebenfalls „as a process which is essentially dialectical in nature ()“ und stellt folgende Gegensätzlichkeiten fest:

- „universalization versus particularization,
- homogenization versus differentiation,
- integration versus fragmentation,
- centralization versus decentralization,
- juxtaposition versus syncretization“ (Mc Grew 1992, S.74-76).

1.2.3 Die Dimensionen der Globalisierung

Die verschiedenen Definitionen des Globalisierungsbegriffes zeigen jeweils unterschiedliche Komponenten auf, welche nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind. In der Wirklichkeit bestehen vielgestaltige Überlappungen, Abhängigkeiten und Vernetzungen. „Nicht einmal die wirtschaftlichen Veränderungen (haben) nur wirtschaftliche Ursachen, sondern hängen auch von politischen Entscheidungen und technischen Neuerungen sowie Mentalitätsveränderungen ab“ (Höffe 1999, S. 15). Nur in einer synoptischen Zusammenschau, in der die Gesamtheit der Struktur berücksichtigt wird, kann Globalisierung erklärt und verstanden werden.

Albrow führt zur Beschreibung des Ist-Zustandes fünf Aspekte auf:

- „die globalen Umweltfolgen menschlicher Aktivitäten
- den Verlust jeglicher Sicherheit angesichts von Waffen mit globaler Zerstörungskraft
- die Globalität weltumspannender Kommunikationssysteme
- das Aufkommen einer globalen Ökonomie
- die Reflexivität des Globalismus, die darin besteht, dass Menschen und Gruppen aller Art Wertvorstellungen und Überzeugungen aus dem globalen Zusammenhang ableiten“ (Albrow 1998, S. 14).

Beck nimmt eine mit Albrow vergleichbare Einteilung vor und unterscheidet die „kommunikationstechnische, ökologische, ökonomische, arbeitsorganisatorische, kulturelle, zivilgesellschaftliche Dimension usw.“ (Beck 1997, S. 42). Selbst mit dieser vieldimensionalen Sichtweise erhebt der Autor ausdrücklich „keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Trennschärfe“ (vgl. a.a.O., S.42) und demonstriert am Beispiel der wirtschaftlichen Globalisierung, dass auch die einzelnen Dimensionen selbst sehr vielschichtig und undurchsichtig sind: „Geht es um Direktinvestitionen deutscher Firmen im Ausland? Um die Rolle international operierender Großkonzerne? Geht es um die Denationalisierung der Wirtschaft ()? Geht es um jene <virtuelle Ökonomie der Finanzströme> ()? Oder geht es sehr viel banaler darum, dass die deutsche Wirtschaft unter Druck gerät, weil anderswo billiger produziert wird?“ (a.a.O., S. 42 und 43)

Giddens betont mit seiner Vierfachklassifikation die Interdependenz der einzelnen Teilbereiche.²²

„Während Nationalstaaten die wichtigsten <Aktoren> innerhalb der politischen Globalordnung darstellen, sind Unternehmen die vorherrschenden Handlungsinstanzen im Rahmen der Weltwirtschaft“ (Giddens 1995, S. 94). Giddens räumt ein, dass transnationale wirtschaftliche Konzerne auch die politischen Ent-

²² vgl. Schaubild in Giddens 1995, S.93

scheidungen der Regierung ihres Heimatstandortes wesentlich beeinflussen. Ihre Machtposition weitet sich auch auf die Länder aus, in welche sie expandieren. Sie stabilisieren durch internationale Arbeitsteilung ein System sozialer Ungleichheiten, welches neben immensem Reichtum auch menschenunwürdige Armut erzeugt.²³

Mit der weltweiten Verbreitung von Technik und Industrie breitet sich auch die weltweite Umweltzerstörung aus. Der globale Industrialismus schafft auch im ökologischen Sinne ‚eine Welt‘, „in der es wirkliche oder potentielle ökologische Veränderungen schädlicher Art gibt, die jeden Bewohner dieses Planeten betreffen“ (a.a.O., S. 100).

Die militärische Weltordnung als dritte Dimension der Globalisierung beinhaltet nach Giddens eine Kohärenz zwischen militärischen Staatenbündnissen, lokalen und zwischenstaatlichen Konfliktherden und der Rüstungsindustrie, welche an einer Produktionssteigerung von Waffen und Kriegstechnologie interessiert ist.

Die wirtschaftliche Bedeutung eines Staates im globalen Kontext ist nach Giddens dagegen nicht vergleichbar mit der militärischen. „Viele wirtschaftlich schwache Länder der Dritten Welt sind in militärischer Hinsicht mächtig (). Selbst der Besitz von Kernwaffen ist nicht auf die wirtschaftlich fortgeschrittenen Länder begrenzt“ (a.a.O., S. 98).

Alle Dimensionen der Globalisierung werden - so Giddens - von den mechanisierten Kommunikationstechniken nicht nur dramatisch beeinflusst, sondern stehen auch in deren Abhängigkeit, die so weit reicht, „dass die globale Ausweitung der Institutionen () unmöglich wäre ohne das von den <Nachrichten> repräsentierte gemeinsame Wissen“ (a.a.O., S. 101).

Nach Luger lässt sich Globalisierung auf fünf Ebenen feststellen:

- „im ethnischen Bereich (ethnoscapes), der durch Flüchtlings- und Touristenströme, durch Gastarbeiter und Immigranten erzeugt wird;
- im technischen Bereich (technoscapes) durch den Technologietransfer, wodurch sich z.B. Formen der Arbeit und Berufsbilder verändern;
- im Finanzbereich (finanscapes) durch weltweit agierende Wirtschaftskonglomerate, Geldtransaktionen, Börsen- und Aktienhandel;
- im Medienbereich (mediascapes) durch die transnationale Informations- und Unterhaltungsindustrie, den weltweiten Vertrieb von Film, Fernsehen, Printmedien;
- im ideologischen Bereich (ideoscapes) durch die Propagierung verschiedener Lebensformen, Wert-, Normen- und Rollenvorstellungen, Konsumhaltungen (<American Way of Life>), Religionen, Vorstellungen von Freiheit und Demokratie sowie politischen Ideologien“ (Luger 1994, S. 39).

²³ vgl. hierzu auch Wallerstein 1983, S.303; Beck 1997, S.164ff

Wie Giddens weist auch Luger den Kommunikationstechnologien eine Schlüsselfunktion innerhalb der verschiedenen Prozesse zu. Kritisch vermerkt er in diesem Zusammenhang die Dominanz westlicher Einflussnahme.

Die Reihe der Autoren, welche verschiedene Dimensionen und Aspekte der Globalisierung darlegen, wäre fortzusetzen. Gemeinsam vertreten sie die Ansicht, dass sich Prozesse der Transformation ubiquitär und in allen Bereichen des menschlichen Lebens bereits vollzogen haben. Beck bezeichnet diese neue Lage der Menschheit mit „Globalität“, womit gemeint ist, „dass von nun an nichts, was sich auf unserem Planeten abspielt, nur ein örtlich begrenzter Vorgang ist, sondern dass alle Erfindungen, Siege und Katastrophen die ganze Welt betreffen und wir unser Leben und Handeln, unsere Organisationen und Institutionen entlang der Achse <lokal-global> reorientieren und reorganisieren müssen“ (Beck 1997, S. 30).

Die Veränderungsprozesse setzen sich weiterhin fort, mit ungewissem Ziel und Ausgang.

Auch ihre zeitliche Ausdehnung in die Zukunft ist uns unbekannt. Werden sie zu irgend einem Zeitpunkt abgeschlossen sein? Ist eine Vollendung zu erwarten, und wie sieht diese aus?

Anzuerkennen ist, dass

- bereits erfolgte Globalität nicht mehr revidierbar ist
- Veränderungsprozesse weder linear noch eindimensional verlaufen
- regionale Differenzen eine vollständige, weltweite Homogenisierung verhindern
- die Vernetzungen sich weiter verdichten und Entkoppelungen zunehmend schwieriger werden
- die meisten Dimensionen der Globalisierung abhängen von den weltumspannenden Kommunikationssystemen.

Die Dringlichkeit der Auseinandersetzung variiert zwar nach Dimension und Örtlichkeit. Ein völliges Ausklinken aber ist weder für einen Staat, eine Organisation oder Institution noch für eine Privatperson möglich.

1.2.4 Die fundamentale Bedeutung transnationaler Kommunikationskompetenz

Die Betonung der Kommunikationstechniken innerhalb des vieldimensionalen Globalisierungsprozesses verweist auf die fundamentale Bedeutung der Sprache als Mittel der Verständigung. Globalisierung kann sich nur vollziehen, wenn Austausch stattfindet. Dieser Austausch setzt - in allen Dimensionen - Kommunikation mit sprachlichen Mitteln voraus.

- Die drastische Steigerung von Migrationsbewegungen konfrontieren die Einwanderer und die aufnehmenden Gesellschaften mit Sprachproblemen, deren Bewältigung unabdingbare Voraussetzung für ein friedliches Miteinander darstellt.
- Die verkehrstechnischen Möglichkeiten, in kürzester Zeit um den ganzen Globus zu reisen, verlieren an Wirksamkeit, wenn durch mangelnde Fremdsprachenkompetenz die kommunikativen Grenzen nicht auflösbar sind.
- Die Nutzung einer weltumspannenden multimedialen Technik erfordert grundlegende Kenntnisse des Englischen als wichtigste Sprache der internationalen Kommunikation.
- Unsere globalisierte Lebenswelt ist durchdrungen von fremdsprachigen Elementen, deren Verstehen als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt wird.
- Wer Waren oder Technologie verkaufen will, hat absolute Vorteile gegenüber seinen Konkurrenten, wenn er die Sprache der potenziellen Käufer spricht.
- Um mit wissenschaftlichen Publikationen die scientific community zu erreichen, können sich die Autoren nicht nur ihrer jeweiligen Muttersprache bedienen. Selbst das immer wieder als Weltsprache diskutierte Englisch reicht nicht allein zur fach- und wissenschaftssprachlichen Kommunikation aus.

Besonders gefordert sind die Bildungsinstitutionen, deren Bildungsverständnis sich an der Globalität als Rahmenbedingung zu orientieren hat. Die vieldimensionalen Globalisierungsprozesse haben unsere Lebenswelt bereits tiefgreifend verändert. Der Wandel setzt sich kontinuierlich fort, ist irreversibel und betrifft alle Lebensbereiche. Da Bildung nicht von der gesellschaftlichen Situation losgelöst werden kann, in der sie stattfindet (vgl. Kapitel 1.1.3) müssen die Bildungsinhalte auf eben diese Situation Bezug nehmen.

Neue Lebensbewältigungsstrategien sind gefragt, neue Kompetenzen werden verlangt.

Das Fundament zur Partizipation an einer globalisierten Öffentlichkeit ist eine erweiterte Fremdsprachenkompetenz. Plurilingualismus zählt zu den notwendigsten Kompetenzen im Zeitalter der Globalisierung.

Dazu formuliert das Europäische Parlament in seinem Weißbuch 1996 ausdrücklich als Bildungsziel für jeden Unionsbürger: „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“ (Weißbuch der Europäischen Union zur Regierungskonferenz 1996, S. 62). Erläuternd wird hinzugefügt: „Die Beherrschung von Fremdsprachen darf nicht mehr einer Elite oder Menschen, die geographisch mobil sind, vorbehalten bleiben. () Es wird notwendig, dass jedem, - unabhängig vom Bildungs- oder Ausbildungsweg – die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu

erhalten. () Will man () die tatsächliche Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen erreichen, wäre es wünschenswert, bereits im Kindergarten mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen“ (a.a.O., S.62). Diese klare Aufforderung an alle Bildungsinstitutionen, das Fremdsprachenangebot zu erweitern, wird verbunden mit der Forderung nach einer interkulturellen Allgemeinbildung: „Diese Sprachkenntnisse müssen einhergehen mit der Fähigkeit zur Anpassung an von unterschiedlichen Kulturen geprägte Arbeits- und Lebensverhältnisse“ (a.a.O., S.62).

Will die Schule den Heranwachsenden in der Auseinandersetzung mit der transformierten Welt unterstützen (vgl. 1.1.1), muss sie die fremdsprachlichen und interkulturellen Lernbereiche ausweiten und neu strukturieren und ihre gegenseitige Verknüpfung und Ergänzung betonen. Ohne diesen fundierten Bezug zur Realität wird Schule weltfremd und verfehlt ihren eigentlichen Auftrag als Institution der Sozialisation, Enkulturation und Bildung.

1.3 Die Transformationsdynamik von Globalisierungsprozessen, dargestellt am Beispiel der Migration

*Es gibt kein größeres Leid auf Erden
als den Verlust der Heimat.*

Euripides, 431 v.Chr.

Der Auswanderungsdruck aus der Dritten Welt mit ihrem explosiven Bevölkerungswachstum wird sich angesichts von Elend, Hunger und Hoffnungslosigkeit um ein vielfaches steigern. Die aktivsten Gruppen werden mit dem Mut, der Hartnäckigkeit der Verschlagenheit der äußersten Verzweiflung auszubrechen suchen. Sie werden auf allen Wegen, mit allen Mitteln, unter allen Gefahren in endlosen Massen herandrängen – überallhin, wo es nur um ein geringeres besser zu sein scheint als in ihrer Heimat. Die reicheren Länder werden sich diesen Ansturm zur Wehr setzen. Sie werden Befestigungsanlagen an ihren Grenzen errichten, wie sie heute nur zum Schutz von Kernkraftwerken dienen. Sie werden Minenfelder legen und Todeszäune und Hundelaufgehege bauen.

Neuffer 1982

Die Migration ist eine der wichtigsten Dimensionen der Globalisierung und zum größten Teil verantwortlich für die Multikulturalität.

Das folgende Kapitel widmet sich in einer historischen Rückschau dem prozesshaften Entstehen der momentanen sozio-kulturellen Zusammensetzung unserer Gesellschaft. Im Anschluss daran geht es um die Klärung von Ursachen, Interdependenzen und diversen Perzeptionen von Migration sowie der aktuellen politischen und rechtlichen Situation der Migranten und Migrantinnen.

Mit dieser analytischen Beschreibung soll das Basiswissen geliefert werden, das für den Pädagogen in der multikulturellen Situation seiner Schulklasse unentbehrlich wird.

1.3.1 Eine Retrospektive und der Status quo

Migrationsprozesse²⁴ sind keine Novität. Sie zählen seit Menschengedenken zu den fundamentalen kulturgeschichtlichen Phänomenen. Neu sind die drastische Steigerung an Umfang und Ausmaß in den vergangenen fünfzig Jahren, die Diversität der Migrationskausalitäten und die massiven Veränderungen in den aufnehmenden Gesellschaften.

Seit den 1950er Jahren, der Zeit des wirtschaftlichen Aufschwungs, bestand ein Arbeitskräftedefizit in den westeuropäischen Industrieländern - vor allem im sekundären Arbeitsmarkt - während in den Mittelmeerländern Millionen von Menschen arbeitslos waren. Durch gezielte Anwerbspolitik kamen die sog. „Gastarbeiter“ aus den mediterranen und südosteuropäischen Ländern wie Italien, Spanien, Griechenland, Türkei, Portugal, Jugoslawien, Marokko und Tunesien (vgl. Bade 1983, S. 70).

Neben der Bundesrepublik Deutschland gehörten Belgien, Frankreich, Luxemburg, Niederlande, Schweden und Schweiz zu den wichtigsten westeuropäischen Aufnahmeländern. Im Jahr 1973 verzeichneten die EG-Länder 6,6 Millionen ausländische Arbeitnehmer (vgl. Sassen 1996, S. 118); der größte Anteil, nämlich 2,6 Millionen, lebte in Deutschland (vgl. Bade 1983, S. 67ff).

Insgesamt kamen bis 1973 durch die befristete Arbeitsmigration im Rahmen der Anwerbeverträge 14 Millionen Ausländer nach Deutschland, von denen 11 Millionen wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehrten (vgl. Bade 1994, S. 54).

²⁴ Der Terminus ‚Migration‘ wird abgeleitet von dem lateinischen ‚migrare‘ (wandern, wegziehen) bzw. ‚migratio‘ (die Wanderung).

„In den Sozialwissenschaften werden unter dem Begriff der Migration allgemein solche Bewegungen von Personen und Personengruppen im Raum (spatial movement) verstanden, die einen dauerhaften Wohnortwechsel (permanent change of residence) bedingen. Die internationale statistische Erfassung der Migrationsbewegungen hat bis 1950, angelehnt an die Empfehlung der UN, einen Wohnortwechsel als dauerhaft und damit als Migration erfasst, wenn er länger als ein Jahr dauerte. Ab 1960 wird ein Wohnortwechsel, der länger als fünf Jahre anhält, als Migration erfasst. Dagegen wird in Deutschland das Kriterium der Dauerhaftigkeit des Wohnortwechsels bei der statistischen Erfassung der Migrationsbewegungen als erfüllt angesehen, wenn die Migration mit einem tatsächlichen Wohnortwechsel verbunden ist. Dabei ist unerheblich, ob die Migrationsbewegungen freiwillig oder unfreiwillig erfolgen“ (Han 2000, S.7).

Auch als es 1973 wegen der wirtschaftlichen Rezession infolge der Ölkrise zu einem Anwerbestopp kam, stieg der Bestand der ausländischen Wohnbevölkerung in den europäischen Industrieländern durch den verstärkten Nachzug von Familienangehörigen und die in den Aufnahmeländern geborenen Kinder weiter an (vgl. Bade 1994, S. 623).

Mit dem Durchrosten des Eisernen Vorhangs, dem Fall der Mauer und dem Zusammenbruch der Sowjetunion wurde erneut ein Migrationsstrom²⁵ in Richtung Westeuropa ausgelöst.

Als im November 1989 nach dem erzwungenen Rücktritt Honeckers die Mauer fiel, kamen noch im gleichen Monat 80000 DDR-Bürger in die Bundesrepublik. Bis zum Juli 1991 verließen weitere 446000 Menschen den Osten Deutschlands. Nach dem Zusammenschluss der beiden Staaten galten die Zuzüge aus den neuen Bundesländern als Binnenwanderung. Die Gesamtzahl der Migranten von Ost- nach Westdeutschland bewegt sich zwischen 2,5 und 3,5 Millionen (vgl. Sassen 1996, S. 127).

Von den 4 Millionen Deutschen, die nach dem 2. Weltkrieg im Osten Europas verblieben, wanderten bis Ende 1988 1,6 Millionen als Spätaussiedler²⁶ in die Bundesrepublik ein. Mit dem Ende des Ost-West-Konflikts und der zunehmenden Öffnung des Ostblocks stiegen die Aussiedlerzahlen seit 1987 steil an und erreichten im Jahr 1990 ein Hoch mit fast 400000 Menschen.

In diesem Jahr kamen allein 111000 Rumäniendeutsche, als nach dem Sturz und der Hinrichtung von Staats- und Parteichef Nicolae Ceausescu die Ausreisebestimmungen gelockert wurden. Die Zuwanderung von Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion stieg bis 1995 kontinuierlich an.

Die weitaus größte Zahl deutscher Aussiedler kam aus Polen. 1989 reisten 250000 aussiedlungswillige Polendeutsche in die Bundesrepublik ein. Diese Zuwanderungszahlen gingen mit dem Inkrafttreten des Aussiedleraufnahmegesetzes²⁷ von 1990 sprunghaft zurück.

Nach dem Zerfall der Sowjetunion zu Beginn der 1990er Jahre blieb zwar der befürchtete große ‚Marsch in Richtung Westen‘ aus. Außer den 500000 in Russland lebenden Juden, die nach Israel oder in die USA emigrierten,

²⁵ ‚Migrationsstrom‘ (migration stream) bezeichnet „die Richtung der Migrationsbewegungen von einem bestimmten Ausgangsort (Auswanderungsort) zu einem bestimmten Zielort (Einwanderungsort) hin. Diese Richtungsangabe kann auf einen konkreten Ort (specific stream) oder auf ein konkretes typologisches Gebiet (topical stream) () bezogen werden“ (Han 2000, S.10).

²⁶ Spätaussiedler sind deutsche Volkszugehörige im Sinne von Art. 116 GG aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion und anderer Staaten (Polen, Rumänen, Tschechien, Slowakei, Ungarn, Jugoslawien, Estland, Lettland, Litauen, Bulgarien, Albanien und China) (Quelle: Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2000 b, S. 19).

²⁷ Das Aussiedleraufnahmegesetz regelt, „dass die Aufnahmeanträge vom Herkunftsland aus gestellt werden müssen. Dies hatte insbesondere Konsequenzen für die Aussiedler aus Polen, die häufig mit einem Touristenvisum eingereist waren und die Aufnahme von Deutschland aus betrieben“ (Heinen 2000 a, S. 37).

begannen aber vor allem die Russlanddeutschen in der Hoffnung auf bessere Lebensbedingungen vermehrt in die Bundesrepublik auszusiedeln (vgl. Heinen 2000 b). Als 1996 in das Aufnahmeverfahren für Spätaussiedler ein Sprachtest integriert wurde, entwickelten sich die Aussiedlerzahlen nach unten.

Die Zahl von Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlingen und politisch Verfolgten aus Krisengebieten, welche in Europa Zuflucht suchten, stieg bis zum Jahr 1992 kontinuierlich an. Dabei gewährten Deutschland, Österreich und die Schweiz vorwiegend osteuropäischen Flüchtlingen Asyl²⁸, während die Länder in Westeuropa, wie Niederlande, Belgien, Frankreich und Großbritannien vermehrt afrikanische und asiatische Flüchtlinge aufnahmen (vgl. Han 2000, S. 81).

Nach der Aufnahme des Asylrechtes in das Grundgesetz stellten bis 1960 26000 Menschen in Deutschland einen Asylantrag. Hinzu kamen 15000 Ungarn, die 1956 während des Budapester Aufstandes in die Bundesrepublik flüchteten. Die Niederwerfung des „Prager Frühlings“ in den Jahren 1968/69 in der damaligen Tschechoslowakei schlug sich in der Verdoppelung der bisherigen jährlichen Asylbewerberzahlen nieder. Während der innenpolitischen Auseinandersetzungen in der Türkei in den Jahren 1979/80 stellten mehr als 100000 Menschen ein Asylgesuch in Deutschland.

Mit dem Bürgerkrieg und den ‚ethnischen Säuberungen‘ auf dem Gebiet der ehemaligen Republik Jugoslawien wurden insgesamt ca. 6 Millionen Menschen zu Flüchtlingen (vgl. Opitz 1997, S. 27). Die Zahl der Asylsuchenden in Deutschland schnellte nach dem Ausbruch der Kampfhandlungen im Jahr 1992 auf den bisherigen Höchststand.²⁹

Als Ende 1991 die Serben Kroatien besetzten, mussten 500000 Menschen ihre Wohnsitze verlassen. Der sich anschließende Krieg um Bosnien-Herzegowina verursachte bis zum Friedensabkommen von Dayton im November 1995 ein

²⁸ „Asyl stammt aus dem Griechischen: <Asylon> bedeutet Zufluchtstätte, <asylos> das, was nicht ergriffen werden kann. In früheren Zeiten waren Asyle meist geheiligte Orte, die den Flüchtenden vor dem Zugriff der weltlichen Macht schützten“ (Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2000 a, S. 8).

Die Bundesrepublik Deutschland hat eine der umfassendsten Asylgesetzgebungen in ganz Europa. Das Asylrecht ist aufgenommen in den Grundrechtskatalog des Grundgesetzes und ist einklagbar.

Artikel 16 a GG: 1. Politisch Verfolgte genießen Asylrecht.

Das Grundrecht auf Asyl „ist das einzige Grundrecht, das nur Ausländern zusteht. Es gilt allein für politisch Verfolgte, d.h. für Personen, die eine an asylerhebliche Merkmale anknüpfende staatliche- ggf. auch quasi – staatliche Verfolgung erlitten haben bzw. denen eine solche unmittelbar droht. Asylerhebliche Merkmale sind nach dem Wortlaut der Genfer Flüchtlingskonvention (GK) die Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe und politische Überzeugung. Allgemeine Notsituationen – wie Armut, Bürgerkriege, Naturkatastrophen oder Arbeitslosigkeit – sind damit als Gründe für eine Asylgewährung ausgeschlossen“ (Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2000 b, S. 54).

²⁹ Eine Tabelle über die Entwicklung der Asylbewerberzahlen von 1960 bis 2000 enthält die Broschüre „Asyl im Blick“, herausgegeben vom Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge.

Flüchtlingsheer von 2,5 Millionen Menschen. Der UNHCR zählte in diesem Jahr 3,7 Millionen Binnenflüchtlinge. Durch die Fortsetzung der ‚ethnischen Säuberungen‘ in beiden Teilen Bosniens waren zu Beginn des Jahres 1997 1,3 Millionen Menschen auf der Flucht. Etwa die Hälfte der Bürgerkriegsflüchtlinge wurde in den Ländern Westeuropas, in den USA, in Kanada und in Australien aufgenommen (vgl. Bade 2000, S. 432). Nach Deutschland kamen bis zum September 1996 345000 Flüchtlinge aus Bosnien und Herzegowina³⁰; davon waren bis 1998 rund 250000 wieder zurückgekehrt.

Mit dem Angriff der Serben auf die Provinz Kosovo im Februar 1998 begann ein Flüchtlingselend, das an Grausamkeit und Ausmaß mit dem des 2. Weltkrieges vergleichbar war. Schon in den ersten Monaten des Bürgerkrieges wurden 300000 Menschen zu Binnenflüchtlingen. Die Asylbewerberzahlen in den westeuropäischen Ländern stieg steil nach oben. 1998 nahm Deutschland 32000 Flüchtlinge aus dem Kosovo vorübergehend auf (vgl. Bade 2000, S. 435). Nach dem Scheitern der internationalen Friedensverhandlungen und dem Beginn des Nato-Bombardements im März 1999 fand eine Massenvertreibung statt, die in einem Zeitraum von nur drei Monaten nahezu 900000 Menschen zur Flucht zwang. Der Großteil flüchtete in die Nachbarländer Albanien, Mazedonien, Montenegro und Bosnien-Herzegowina. 76000 Kosovaren wurden aus Mazedonien ausgeflogen und auf westliche Länder verteilt (vgl. Zwick 1999 b, S. 13).

737000 Flüchtlinge remigrierten unmittelbar nach dem Ende der Kampfhandlungen im Juni 1999 in das Kosovo (vgl. Bade 2000, S. 437), wo nun die Serben (ca. 170000) vor der Rache der Kosovo-Albaner fliehen mussten.

³⁰ Bürgerkriegsflüchtlinge aus Bosnien und Herzegowina konnten sich in Deutschland auf Grundlage einer Verpflichtungserklärung nach § 84 AuslG aufhalten, oder sie wurden im Rahmen einer gemeinsamen Aufnahmeaktion von Bund und Ländern auf Grundlage des § 32 AuslG in Deutschland aufgenommen oder nach § 54 AuslG geduldet (vgl. Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2000 b, S. 15).

Nach einer Neuregelung des Asylrechts auf europäischer Ebene³¹ im Jahr 1992 nahm die Asylzuwanderung kontinuierlich ab. Die Zahl der jährlichen Asylanträge sank in Deutschland 1998 unter die 100000-Marke; dies bedeutete einen Rückgang von ca. 80% gegenüber dem Jahr 1992. Auch die Zusammensetzung der Herkunftsländer hatte sich verändert. Während die Zahl der Antragsteller aus als „sichere Herkunftsstaaten“³² eingestuft Ländern wie Rumänien, Bulgarien und Ghana drastisch gesunken war, standen nun Länder wie Irak, Iran und Afghanistan an der Spitze, in denen politische Verfolgung nachweislich stattfand.

Im Jahr 2000 wurden in ganz Europa 452350 Asylanträge gestellt; der weitaus größte Anteil davon verteilte sich auf nur fünf Staaten: Großbritannien, Deutschland, Niederlande, Belgien und Frankreich.

Kleine europäische Staaten (wie Belgien, Irland, Niederlande, Schweiz, Norwegen, Österreich und Dänemark) nahmen im Verhältnis zur eigenen Bevölkerungszahl überproportional viele Asylbewerber auf.

„Weltweit leben heute 150 Millionen Menschen freiwillig oder gezwungenermaßen als Ausländer in fremden Staaten“ (Isoplan 1999/4, S. 8).

Zur Jahrtausendwende werden 36 kriegerische Auseinandersetzungen und 108 politische Krisen bzw. latente Konflikte gezählt (vgl. Heidelberger Institut für internationale Konfliktforschung, Globales Konfliktpanorama 2000).

Sie sind hauptverantwortlich für 26 Millionen Flüchtlinge und Vertriebene, die die Grenzen ihrer Herkunftsländer überschreiten; hinzu kommen nach Schätzungen 30 Millionen Binnenflüchtlinge (vgl. Leerschool 2000, S. 87). Das Flüchtlingsaufkommen in der Welt konzentriert sich derzeit auf die Länder Afghanistan, Irak und Iran, Bosnien und Herzegowina und auf den afrikanischen Kontinent.

³¹ „Auf europäischer Ebene beschloss der Rat der Justiz- und Innenminister am 30.11./1.12.92 die sog. <Londoner Entschließungen>, die von allen Mitgliedstaaten der EU in unterschiedlicher Weise umgesetzt wurden. Hierbei wurden Regelungen zu den () <o.u.-Asylanträgen> (<offensichtlich unbegründet>) sowie zu <sicheren Dritt- und Herkunftsstaaten> getroffen. Vor dem Hintergrund dieser in der EU abgestimmten Politik einigten sich CDU, CSU, F.D.P. und SPD am 6. Dezember 1992 auf ein gemeinsames Konzept zu Fragen des Asyls und der Zuwanderung (sog. Asylkompromiss). Bundestag und Bundesrat haben Ende Mai 1993 einer Neuregelung des Grundrechts auf Asyl zugestimmt. Die Eckpfeiler dieser im neu geschaffenen Art. 16a GG aufgenommenen Nivellierung sind die Regelung der <sicheren Drittstaaten> und <sicheren Herkunftsstaaten> sowie das sogenannte <Flughafenverfahren>.

Für Kriegs- und Bürgerkriegsflüchtlinge wurde mit Wirkung vom 1. Juli 1993 in § 32a Ausländergesetz (AuslG) eine besondere Aufnahmeregelung geschaffen. Ihnen kann unter dort näher geregelten Voraussetzungen vorübergehend Aufnahme gewährt werden“ (Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2000 a, S. 13,14).

³² Als „sichere Herkunftsstaaten“, in denen weder politische Verfolgung noch unmenschliche oder erniedrigende Bestrafung oder Behandlung stattfinden, gelten derzeit Bulgarien, Ghana, Polen, Rumänien, Senegal, Slowakische Republik, Tschechische Republik und Ungarn (vgl. Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2000 a, S.15).

Die Hauptaufnahmeländer sind dabei nicht etwa die reichen westlichen Industrienationen. Die überwiegende Mehrheit des weltweiten Flüchtlingsaufkommens wird in den wenig entwickelten Ländern der Dritten Welt bewirtet.³³

Ende 1999 hielten sich laut BMI 1240000 ausländische Flüchtlinge in Deutschland auf.

Die Zahl der neuen Asylanträge ist rückläufig. Im Jahr 2000 haben 78564 Personen in Deutschland Asyl beantragt. Das ist der niedrigste Stand seit 1987. Dabei wirkt sich vor allem die zunehmende Stabilisierung in der Bundesrepublik Jugoslawien aus (vgl. BMI 2001a, Pressemitteilung Nr. 001).

Die Hauptherkunftsländer der Asylsuchenden im Jahr 2000 sind der Irak, die Bundesrepublik Jugoslawien, die Türkei und Afghanistan. Die Zugänge aus China, dem Iran und dem Irak sind im Vergleich zum Vorjahr prozentual am stärksten gestiegen.

Die Zahl der Spätaussiedler hat sich in den letzten Jahren auf ungefähr 100000 eingependelt. Im Jahr 2000 fanden 95615 Personen nach dem Bundesvertriebenengesetz Aufnahme in Deutschland (vgl. BMI Pressemitteilung 2001 b, Nr. 002).

In den Mitgliedstaaten der Europäischen Union leben derzeit 11 Millionen Migranten aus Nicht-EU-Staaten. Sie kommen vorwiegend aus Algerien, Marokko, der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien.

In Deutschland leben 7336100 Ausländer, bei einer Gesamtbevölkerung von 82163600. Im Vergleich mit den größten Staaten Europas (Frankreich, Großbritannien, Italien) hat Deutschland den höchsten Ausländeranteil mit 8,9%.³⁴ Das Bundesland Berlin verzeichnet mit 12,8% den höchsten Anteil an ausländischer Bevölkerung in Relation zur Einwohnerzahl.³⁵

Die Rangfolge der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Nationalitäten blieb in den letzten Jahren unverändert. Die stärkste Gruppe mit knapp 2 Millionen bilden nach wie vor die Türken, gefolgt von Jugoslawen (628000), Italienern (616000) und Griechen (363000) (vgl. Zwick 2002, S.18). Das insgesamt negative Wanderungssaldo (mehr Fortzüge als Zuzüge) von Ausländern ist mit der Rückwanderung bosnischer und jugoslawischer Bürgerkriegsflüchtlinge zu erklären. Die rückläufige Zahl der Türken in der

³³ Der UNHCR stellt alljährlich eine Liste der 10 größten Herkunfts- und Aufnahmeländer von Flüchtlingen zusammen. Demnach sind die Hauptasylländer Pakistan, Iran, Tansania und zentralafrikanische Länder (vgl. UNHCR 2001).

³⁴ Einen Überblick über den Ausländeranteil in ausgewählten Staaten Europas gibt das Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge in: Zuwanderung und Asyl in Zahlen 2000, S.18

³⁵ Die Daten zu Wohnbevölkerung und Ausländeranteil in den einzelnen Bundesländern zum Stand Dezember 2000 liefert die Übersicht 5 in: Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge 2000 b: Zuwanderung und Asyl in Zahlen, S.16

Ausländerstatistik ist dagegen auf die steigende Zahl der Einbürgerungen zurückzuführen.

Wenn wir die Migrationsbewegungen der letzten fünfzig Jahre bis in unsere Gegenwart verfolgen, wird offenkundig, wie vielfältig ihre Ursachen und wie fluktuierend ihre Dimensionen sein können. Politische und gesellschaftliche Umbrüche vermischen sich mit ökonomischen Krisen und ökologischen Katastrophen. Kriege, Menschenrechtsverletzungen und ethnische Konflikte mobilisieren Massen von Flüchtlingen. Überbevölkerung und Pauperismus dirigieren die Wanderbewegungen in die Richtung der reichen Wohlstandsgesellschaften. Mit den Motiven wechseln Destination, Distanz und Dimension. Der komplexe Vorgang der Migration ist „von seiner Entstehung und von seinem Ablauf her durchgehend multikausal und multifaktoriell bestimmt“ (Han 2000, S. 13).

„Der Entscheidung, die Heimat zu verlassen liegt in jedem einzelnen Fall ein Bündel höchst unterschiedlicher Motive zu Grunde, die sich letztlich aber auf zwei Grundmotive zurückführen lassen: auf das Bestreben, Lebensbedingungen, die als unbefriedigend oder gar lebensbedrohlich empfunden werden, zu entfliehen, sowie auf die Neigung, sich Lebensbedingungen, die als vielversprechend angesehen werden, zuzuwenden“ (Opitz 1995, S. 150). Unter dem Begriff „Push- Faktoren“ (Schub- oder Druckfaktoren) werden alle als unerträglich oder bedrohlich empfundenen Bedingungen am Herkunftsort zusammengefasst, die Menschen zur Emigration veranlassen oder zwingen. Komplementär dazu gelten als sog. „Pull-Faktoren“ (Sog- oder Zugfaktoren) jene Bedingungen des Ziel- bzw. Aufnahmelandes, die Migranten zur Immigration motivieren und anreizen.

1.3.2 Die divergente Wahrnehmung von Migration

Aus der Sicht des Migranten betrachtet, erhält der Migrationsprozess eine andere Wertung als aus der Sicht der Ausländerbehörde im Aufnahmeland.

Die politischen Reaktionen auf das Einwanderungspotential in den Zielländern sind Ausdruck der spezifischen Wahrnehmung von Migration im eigenen sozialen Kontext. Auch die abgebenden Gesellschaften haben ihre eigene Interpretation.

Ziel des folgenden Abschnitts ist es, die verschiedenen Positionen der am Migrationsprozess Beteiligten aufzuzeigen, sie miteinander in Beziehung zu setzen und die durch kontroverse Perzeption entstehende Problemhaftigkeit zu umreißen.

1.3.2.1 Die Migration aus der Sicht des Migranten

Von den Überlegungen zur multikausalen Determination von Migration darf kein stringenter Ursachen-Wirkungs-Zusammenhang abgeleitet werden. Wir konstatieren nämlich, dass vorhandene Kausalitäten nicht in jedem Fall und zwingend zu einer Migration führen. Auch extrem schlechte

Lebensbedingungen werden nicht immer mit dem Verlassen des Herkunftsortes beantwortet. Die überwiegende Anzahl von Menschen verbleibt auch angesichts noch so dringender Schubfaktoren im eigenen Land. Und die potentiellen Migranten brechen niemals – außer sie werden durch gewaltsame Ereignisse gezwungen – spontan auf. Ein langandauernder, mehrphasiger Entscheidungsprozess³⁶ geht dem endgültigen Schritt zur Migration voraus.

Die grenzüberschreitende, permanente Migration ist nicht der „Normalfall“ menschlicher Reaktionsweisen auf widrige Lebensumstände, sondern der „letzte Ausweg“, und sie geschieht nie leichtfertig und nur in der vermeintlichen Hoffnung auf Verbesserung der eigenen Lebenssituation.

Denn: Migration bedeutet Trennung, und diese ist „in aller Regel schmerzhaft“ (Nolte 1996, S. 209). Das Verlassen der vertrauten Lebensumwelt hat tiefgreifende psychosoziale Folgen. Der momentane Mut, die positive Erwartungshaltung und Euphorie vermischen sich mit Verlustgefühlen, mit Gefühlen der Einsamkeit und Schutzlosigkeit, mit Desorientierung und Trauer. Kürsat-Ahlers beruft sich auf eigene Erfahrungen, wenn er feststellt: „Ohne die realitätsungebundene Euphorie der Prämigrationsphase und der Einreisephase, die sowohl aus der Idealisierung des Migrationsziels, als auch auf dem Unwissen über die realen Bedingungen einer Minderheitenexistenz beruht, wären die Belastungen der Migration psychisch nicht zu ertragen“ (Kürsat-Ahlers 1996, S. 154). Die existentielle Unsicherheit, die Migranten durch den Wechsel des sozialen und gesellschaftlichen Bezugssystems erfahren, wird mit dem metaphorischen Bild der „Entwurzelung“ treffend beschrieben: Migranten gleichen einer Pflanze, der ein Zweifaches geschehen ist: durch das Herausreißen aus dem alten Milieu wurde ihr die Lebensgrundlage entzogen und zur regenerativen Verwurzelung wurde noch kein geeigneter Boden gefunden (vgl. Han 2000, S. 180).

Das Verlassen der bekannten Umgebung, der „Verlust des Vertrauten in allen Lebensbereichen“ (a.a.O., S. 180) muss zeitgleich bewältigt werden mit den Aufgaben der Eingliederung in das fremde Bezugssystem. „Der Immigrant muss einen aufreibenden Kraftaufwand leisten, um den Schmerz um das Verlorene unversehrt ertragen zu können; gleichzeitig wird von ihm ein anderer, ebenso intensiver Kraftaufwand gefordert, um weiterhin den gegenwärtigen

³⁶ Han nimmt eine idealtypische Einteilung des individuellen Entscheidungsprozesses in fünf Phasen vor:

die subjektive Wahrnehmung belastender gesellschaftlicher Umstände

die gedankliche Auseinandersetzung, die Migration für sich als realistische und sinnvolle Problemlösung zur Verbesserung der unbefriedigenden Lebenssituation zu betrachten

das Einholen und Auswerten von Informationen, wobei bereits emigrierte Familienangehörige oder Bekannte eine bedeutende Rolle spielen

die innere und mentale Bereitschaft, alle Risiken, die mit der Migration verbunden sind, auf sich zu nehmen

die tatsächliche Umsetzung der bisher vorgestellten und gedanklich vorbereiteten Migration (vgl. Han 2000, S.171ff).

Anforderungen des Lebens angemessen zu entsprechen“ (Grinberg/Grinberg 1990, S. 103).

Die durch Emigration aus dem Herkunftssystem erfahrene Entwurzelung betrachtet Han³⁷ unter vier Aspekten:

a) Das Verlassen des umfassenden Sinnzusammenhanges sozialer Handlungen durch die Emigration

Han stellt die psychosozialen Folgen der Migration in den Rahmen der Luhmannschen funktional-strukturellen Systemtheorie³⁸, welche besagt, dass sozialen Systemen die Aufgabe zukommt, „durch Sinnentwurf die () Weltkomplexität auf einen berechenbaren und bearbeitbaren Ausschnitt zu reduzieren und sie zu erfassen“ (Han 2000, S. 181). Dieser Sinnentwurf gibt dem Teilhaber am System Orientierung und Handlungssicherheit in sozialen Interaktionen. Gibt der Migrant seine Teilhabe am Herkunftssystem auf, lässt er auch die gesamten Sinnbezüge hinter sich. Eine tiefgreifende Verunsicherung im sozialen Handeln ist die Folge. „Das ganze Gerüst der Werte und Normen, () an dem man sich bei den zwischenmenschlichen Beziehungen orientiert, gilt nicht mehr. Man improvisiert und wartet ängstlich, wie die anderen darauf reagieren“ (Kürsat-Ahlers 1996, S. 154). Irritation und Unsicherheit halten solange an, bis man sich in einem langandauernden und schmerzhaften Prozess die Sinnbezüge der fremden Gesellschaft zu eigen gemacht hat.

b) Das Verlassen der zugehörigen Sprachgemeinschaft durch die Emigration

Im sprachlichen Lernprozess erwirbt das Mitglied einer sozialen Gruppe von früher Kindheit an nicht nur die gemeinsame Sprache als wichtigstes Kommunikationsmittel sondern auch die gruppenspezifischen Wissensbestände, Erfahrungen, Vorstellungen und Denkweisen. Mit dem Hineinwachsen in eine Sprachgemeinschaft entwickelt sich ein Zugehörigkeitsgefühl, das die Repräsentanten einer Sprache miteinander verbindet und soziale Sicherheit vermittelt. „Mit dem Verlassen der Sprachgemeinschaft geben die Migranten nicht nur ihre bisherige kommunikative Sicherheit auf, die sie durch die sprachliche Sozialisation erworben haben, sondern sie verlieren auch ihre unmittelbare Teilhabe an der historisch gewachsenen und sich weiter dynamisch entwickelnden Wissens- und Erfahrungsgemeinschaft, an der sie bisher Anteil hatten“ (Han 2000, S. 184). Die fremde Sprache im neuen Umfeld wird von den Migranten ein als gegen sie eingesetztes „Ausschluss- und Machtmittel der Etablierten“ (Kürsat-Ahlers 1996, S. 166) wahrgenommen. Die eigene Sprache verliert im fremden Kontext ihren Wert. Die kommunikative Isolation, verstärkt durch Defizienzgefühle und Selbstzweifel, ist Teil der generellen psychosozialen Instabilität.

³⁷ vgl. Han 2000, Kapitel 3.2: „Existentielle Unsicherheit und Orientierungsstörung als Folgen migrationsbedingter Entwurzelung und Desozialisierung.“

³⁸ vgl. Luhmann 1974: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Bd.1, Opladen

c) Das Verlassen des identitätsbildenden Interaktionsrahmens durch die Emigration

Die Theorien der Sozialwissenschaften³⁹ gehen davon aus, dass Selbstbewusstsein und Identität das Ergebnis von Erfahrungen in zwischenmenschlichen Beziehungen sind. Ohne die Beteiligung an Interaktionsprozessen kann der einzelne sein Bedürfnis nach Selbstbestätigung nicht befriedigen. Die Akzeptanz der eigenen Person durch die Interaktionspartner ist eine notwendige Voraussetzung für die Ausbildung der Ich-Identität. Kernberg⁴⁰ verweist auf zwei Hauptbedingungen der Ich-Identität: neben der sozialen Anerkennung und Bekräftigung ist das Bewusstsein eines Kontinuitätssinns von Selbst, d.h. der Verbindung zwischen der biographischen Vergangenheit und Gegenwart Voraussetzung für die Ich-Kohärenz. Mit der Migration geht eine massive Bedrohung, oft sogar der Verlust der Ich-Identität einher. „Dieser Verlust der Ich-Fähigkeit zur Herstellung eines Kontinuitätssinns wird sowohl durch das binnen einer Generation kaum nachholbare Entwicklungs- und Zivilisationsdifferential als auch durch die sozialen Ausschluss- und Abwertungserfahrungen – beide in wechselseitiger und sich perpetuierender Abhängigkeit voneinander – verursacht“ (a.a.O., S. 155).

d) Die Aufgabe der Berufsrolle durch die Emigration

Im Laufe seiner persönlichen Entwicklung übernimmt und erlernt ein Individuum eine Vielzahl von sozialen Rollen und Rollenbeziehungen, welche seiner Bedürfnisbefriedigung, Selbstbestätigung und sozialen Anerkennung dienen. Eine soziale Rolle mit insgesamt bestimmender zentraler Bedeutung ist die Berufsrolle. Arbeit und Beruf sind – neben dem Zweck der Existenzsicherung und –verbesserung – „die wichtigste Quelle sozialer Geltung und des Selbstwertgefühls“, so dass der Verlust der Berufsrolle „zu einer empfindlichen Rollenschrumpfung und sozialen Desintegration“ (Han 2000, S. 190) führt. Die Aufgabe der Arbeits- oder Berufsrolle im Herkunftskontext geht einher mit dem Verlust wichtiger sozialer Bindungen, welche bisher soziale Anerkennung und Integration gewährleisteten und somit Lebens- und Identitätssinn gaben.

Nach diesen soziologischen Reflexionen kann zusammenfassend gesagt werden, dass die grenzüberschreitende Migration, verbunden mit dem Verlassen des vertrauten sozialen und gesellschaftlichen Bezugssystems, eine einschneidende Verlust- und Umbruchsituation bedeutet. Der Bruch mit dem Herkunftssystem, die „Trennung von allen Bindungen in allen Lebensbereichen“ (Kürsat-Ahlers 1996, S. 155) wird als Persönlichkeitsverlust erlebt. Dem „Trauma der Trennung von den Wurzeln“ (a.a.O., S. 156) folgen Gefühle der Verlassenheit, der Angst

³⁹ Vertreter der interaktionistischen Identitätstheorie sind George H. Mead und in Deutschland Lothar Krappmann.

⁴⁰ vgl. Kernberg, zitiert in Kürsat-Ahlers 1996, S.154

und der Trauer.⁴¹ Migration ist schmerzhaft, wenn auch nicht für alle in gleicher Weise.⁴² Die Verarbeitung des Migrationstraumas hängt in entscheidendem Maße davon ab, ob der Migrant in der aufnehmenden Gesellschaft Akzeptanz und Unterstützung oder Diskriminierung und Feindseligkeit erfährt.

1.3.2.2 Die Migration aus der Sicht der Aufnahmegesellschaft

Im November 1998 wandten sich nach der Beurteilung der Zuwanderungssituation in Deutschland durch den Innenminister sechs Universitätsprofessoren mit folgender Erklärung an die Öffentlichkeit: „Innenminister Otto Schily droht mit seiner Behauptung, <die Grenze der Belastbarkeit durch Zuwanderung ist überschritten>, eine von Horrorszenarien geprägte Diskussion wieder loszutreten, die Anfang der 90er Jahre einer Welle fremdenfeindlicher Gewalt Vorschub geleistet hat. Solche Totschlagsbehauptungen blockieren eine differenzierte Debatte und die politischen Gestaltungsoptionen, die wir von der neuen Bundesregierung erwarten. Statt dessen werden mit derartigen Aussagen auf der falschen Seite gefährliche Emotionen geweckt. Wir warnen vor diesem Weg und seinen unabsehbaren Folgen“⁴³ (zitiert in Bade/Bommes 2000, S.197).

Die öffentliche Einschätzung und Bewertung von Immigration konzentrierte sich in den letzten zwanzig Jahren mehr auf die Belastung und das Konfliktpotential, das Einwanderer in unsere Gesellschaft tragen, als auf den ökonomischen und sozialen Gewinn. Der Diskussion um die Einwanderung fehlte es häufig an Konkretion; mit diffusem Unbehagen wurde die Anwesenheit der Fremden wahrgenommen, vage Gefühle der Angst und Bedrohung bestimmten die Atmosphäre.

Weiner spricht von einer „Migrationskrise“ und versucht die allgemeinen Befürchtungen zu detaillieren: „() citizens have become fearful that they are now being invaded not by armies and tanks, but by migrants who speak other languages, worship other gods, belong to other cultures, and, they fear, will take their jobs, occupy their land, live of their welfare system, and threaten their way of life, their environment, and even their polity“ (Weiner 1996, S. 45). Den Migranten begegnete man mit Misstrauen. Sie wurden verdächtigt „Transporteure von Drogen, Kriminalität, Krankheiten (AIDS), Fundamenta-

⁴¹ „Je nach Trennungsart ist eine unterschiedliche Ausformung der Gefühle zu beobachten: Bei einem freiwilligen Verlassen des Heimatlandes dominieren häufig depressive Ängste und Schuldgefühle gegenüber den Hinterlassenen und dem <verlorenen Land> (). Paranoide Ängste, Wiederholung von Phantasien der <Alltagsverfolgungen>, Misstrauen gegenüber der sich auch hier feindselig zeigenden Aufnahmegesellschaft prägen dagegen häufig die Gefühle der Verfolgten und Geflüchteten“ (Kürsat-Ahlers 1996, S. 156).

⁴² „Wer am Ankunftsort zum Herren aufsteigen kann oder doch zum freien Farmer, zur Kolonialverwaltung oder zum Fabrikbesitzer, der erlangt manchen Ausgleich für die Verluste an Geborgenheit und Zugehörigkeitsgefühl, die er auch erfährt“ (Nolte 1996, S.209).

⁴³ Diese Erklärung unterzeichneten die Professoren K.J. Bade, R. Eisfeld, C. Leggewie, F. Nuscheler, D. Oberndörfer und H.-J. Wenzel.

lismus und Terrorismus zu sein" (Nuscheler 1994, S. 1), die den inneren Frieden gefährden. Das Szenarium wurde oftmals zum Horror dramatisiert und ethnische Gruppen zu Feindbildern hochstilisiert. Neuffer repräsentierte diese Stimmung, wenn er schrieb: „Politische Auseinandersetzungen radikaler Ausländergruppen, besonders der Türken, führen zu zusätzlichen Kravallen und zur Beeinträchtigung der Sicherheit und des Friedens auf den Straßen und Plätzen unserer Städte. Die Gruppen exportieren die heimischen Konflikte nach Deutschland und tragen sie hier mit aller Rücksichtslosigkeit aus. Sie wenden sich dabei immer stärker und immer radikaler auch gegen die deutsche Polizei" (Neuffer 1982, S. 70). Den Ton dieser subjektiven Einschätzung nahmen auch führende Politiker auf, wenn sie ökonomische und politische Kosten der Zuwanderung, die ‚illegale Einwanderung‘ oder die Entstehung von ethnischen oder fundamentalistischen ‚Ghettos‘ als Begründung einer restriktiven Ausländerpolitik ins Feld führten (vgl. Bade/ Bommers 2000, S. 164). Angesichts der so massiv empfundenen Bedrohung ging man in die Defensive. Abwehr, Verhinderung oder doch scharfe Begrenzung von Zuwanderung war die politische Reaktion auf den ‚Migrationsdruck‘. Mit der „defensiven Selbstbeschreibung" (a.a.O., S. 188), die Bundesrepublik Deutschland sei kein Einwanderungsland, wollte man sich klar unterscheiden von den klassischen Einwanderungsländern wie den USA, Kanada oder Australien. Einwanderung war hierzulande – mit Ausnahme ganz spezifischer Gruppen⁴⁴ - politisch nicht gewollt. Dennoch fand sie statt, und zwar in erheblichem Umfang. Diese Verleugnung der Realität, diese Nichtakzeptanz und Tabuisierung lähmte die Konzeption einer legislativen und institutionellen Gestaltung der Einwanderungssituation. Zudem prägte sie ganz entscheidend die Einstellung der deutschen Aufnahmegesellschaft zur Zuwandererbevölkerung. Sie hat „auch der Artikulation xenophoner Abwehrhaltungen als Berufungsinstanz gedient, in rechtsradikalen Kreisen dazu ermutigt, <Ausländer raus>-Programme aufzulegen und dies für eine Option in der Politik zu halten" (a.a.O., S. 188). Die Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Realität und politischer Dementierung führte sogar in liberalen Kreisen zu Irritation und Verunsicherung. Kultur- und Identitätsprobleme ließen nationale Gemeinschaftskonzepte wieder aufleben. Als Wohlfahrtsstaat und „Nicht-Einwanderungsland" wollte man eine geschlossene Gemeinschaft bilden, welche die Staatsbürger privilegiert und nur unter besonderen Bedingungen dauerhaften Zutritt von außen gewährt⁴⁵ (vgl. a.a.O., S. 171).

⁴⁴ Politisch gewollt war z.B. die Einwanderung von ausländischen Arbeitern in den 1950er und 1960er Jahren, deren Aufenthalt zwar nicht für die Dauer geplant war. Ebenso gewollt war der Zuzug der Juden aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion und die Einwanderung von Aussiedlern (vgl. Schnoor 1999, S. 50).

⁴⁵ Bade/ Bommers sprechen von einer „wohlfahrtsstaatlichen Ungleichheitsschwelle zur Privilegierung der Staatsbürger" (Bade/ Bommers 2000, S. 171).

Eine einleuchtende Erklärung dieser Abgrenzungsversuche führt Nolte⁴⁶ ein: „Wir sind aus guten Gründen geneigt, uns mit unserer Nation zu identifizieren; nicht nur, weil sie wirtschaftlich Erfolg gehabt hat, sondern auch, weil wir hoffen, über die Nation unser Schicksal beeinflussen zu können – unsere Steuern, die Zukunft unserer Kinder, die Verlässlichkeit unserer politischen Umstände, den Schutz vor Verbrechen“ (Nolte 1996, S. 201). Dass aber im Zeitalter der Globalisierung nationale Abgrenzungsversuche scheitern müssen, fügt er unmittelbar daran an: „Viele Entscheidungen, die unser Glück und das unserer Kinder betreffen, fallen gar nicht (mehr) auf der Ebene der Nation“ (a.a.O., S. 201), sondern auf der Ebene des Weltsystems. „Die Nationen sind Akteure in diesem System, aber nicht die einzigen“ (a.a.O., S. 201).

Auch wenn Abschottungstendenzen aus der Sicht der aufnehmenden Gesellschaft nachvollziehbar und durchaus verständlich sein können, so sind sie doch in hohem Maße gefährlich, und erreichen das Gegenteil von dem, was sie beabsichtigen. Innerer Frieden und Sicherheit werden nicht durch die Exklusion fremder Elemente gesichert, sondern durch deren Integration. Eine Atmosphäre der Ablehnung und Ausgrenzung schürt Aggressionen, und zwar auf beiden Seiten.

Die Verweigerung der öffentlichen Anerkennung, „die regelmäßigen sozialen Abwertungen und kollektivmentalen Verletzungen“ (Bade/ Bommers 2000, S. 189) hatten zur Folge, dass sich die Migranten in die selbstgewählte Segregation zurückzogen und sich – wo es möglich war – auf koethnische Kontakte beschränkten. Das fehlende Vertrauen in die Residenzgesellschaft verhindert assimilatives Lernen und soziale Integration. Die „gefährlichen Emotionen“, von denen die Universitätsprofessoren warnten, sind – wenn sie sich auf beiden Seiten manifestieren – sozialer Zündstoff.

Die Situation scheint sich in der jüngsten Gegenwart verändert zu haben.

Mit der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts⁴⁷, die am 1. Januar 2000 rechtskräftig wurde, trat ein Wandel in der öffentlichen Thematisierung von

⁴⁶ Nolte gesteht in seinem Kapitel „Wir, die Nationen und das Weltsystem“ ein, dass er nicht zu jenen gehöre, denen Zuwanderung nichts ausmacht und beschreibt seine Kultur- und Identitätsprobleme, die er als Mitglied einer Einwanderungsgesellschaft hat: „Ganz offensichtlich sehe ich mein Bild der Frau berührt, wenn Verschleierte durch unsere Straßen ziehen – und mein Frauenbild ist ein Teil meiner Identität. Es ist auch mein Lebensgefühl betroffen, wenn einige Straßen weiter eine Containersiedlung entsteht, in der Familien wie Sardinien gestapelt werden. Ich erinnere mich an die Kriegs- und Nachkriegszeit – wir haben damals ähnlich gelebt, und weder die Enge noch die Not jener Zeit waren angenehm. Mir ist gut im Gedächtnis, dass Einquartierung in unsere Wohnung oder Klassen mit zu vielen Kindern jene Lebensformen in Frage stellen, die ich mag. Und bei mir besteht ein Bedürfnis nach kulturellen Identität und Sicherheit vor Beeinträchtigungen, auch ohne dass mein Arbeitsplatz durch Zuwanderer bedroht ist; anders als bei jenen deutschen Nachbarn, die ihre Beschäftigung mit einiger Plausibilität durch <Polen auf dem Bau> in Frage gestellt sehen, die auf Angebote billiger Arbeit eingehen“ (Nolte 1996, S.200).

⁴⁷ „Das alte Recht (jus sanguinis), nach dem ein in Deutschland geborenes Kind die deutsche Staatsangehörigkeit erhält, wenn mindestens ein Elternteil Deutscher ist, wird abgelöst durch das Prinzip jus soli, nach dem der Erwerb der Staatsangehörigkeit allein vom Ort der Geburt abhängt“ (Zwick 1999 b, S.8).

Migration und im Selbstverständnis als Zielland ein. Erstmals überwog in der Migrationsdiskussion die positive Sicht von Einwanderung; die Rede war nicht mehr nur von Belastung und Eingrenzung, sondern auch von Förderung, Werbung, Stärkung des Bleibewillens und Integration. Die gesellschaftliche Realität der Einwanderungssituation wurde mit der Reform politisch anerkannt. Die Aufgabe des jus sanguinis wurde von Migrationswissenschaftlern als „Bruch mit noch im hohen Grade bewusstseinsbildenden ethnonationalen Traditionslinien“ (Bade/ Münz 2000, S. 7) gewertet.

Der Hintergrund dieser „Wende in Sachen Migration und Integration“ (a.a.O., S. 7) war jedoch nicht reiner Altruismus oder das plötzliche Aufkommen eines weltbürgerlichen Bewusstseins. Die Politiker haben „die Zeichen der Zeit erkannt“ (a.a.O., S. 9) und im Eigeninteresse des Einwanderungslandes Deutschland gehandelt.

Das drängendste „Zeichen der Zeit“ ist der seit langem erkennbare Geburtenrückgang der deutschen Bevölkerung. Seit 1970 ist ein Minus von 4 Millionen zu verzeichnen. Die Geburtenrate liegt bei durchschnittlich 1,3 Kinder pro Frau. Um den Bevölkerungsstand zu erhalten, wären aber 2,1 Kinder notwendig (vgl. Meier- Braun 2000 b, S. 18). „Bei der Konstanz der derzeitigen Geburtenhäufigkeit würde sich die Bevölkerung Deutschlands bis 2050 um ca. 17 Millionen und bis Ende des 21. Jahrhunderts auf 30 Millionen verringern“ (Oberndörfer 2000, S. 205). Um die derzeitige Bevölkerungszahl bis zum Jahr 2050 konstant zu halten, wäre ein Zuwanderung von 18 Millionen Menschen notwendig, um dagegen das Arbeitskräftepotential zu erhalten, wären 25 Millionen Einwanderer nötig (vgl. Meier-Braun 2000 b, S. 18). Gleichzeitig mit dem Geburtendefizit stellt sich durch die permanent steigende Lebenserwartung eine Überalterung der Gesellschaft ein. Schriebe man das oben skizzierte Szenario fort, so bestünde die deutsche Bevölkerung im Jahre 2035 zu fast 40% aus Menschen über 60 Jahren. „Mehr als die Hälfte der Bevölkerung wäre dann über 50 Jahre alt“ (Oberndörfer 2000, S. 205). Als Folge dieser demographischen Situation drohen kaum kalkulierbare wirtschaftliche und soziale Belastungseffekte. Das System der sozialen Sicherung⁴⁸ ist bedroht, die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit ist in Gefahr. Da mit der Überalterung auch das Innovationspotential einer Gesellschaft abnimmt, sieht Oberndörfer das zentrale Problem einer schrumpfenden Gesellschaft nicht in der Rezession der Bevölkerungszahl, sondern in der künftigen Altersstruktur und dem sozialen Profil der Bevölkerung (vgl. a.a.O., S. 206).

Dieser demographische Wandel und seine Zukunftsperspektive führten schließlich zu einem Umdenken in der Migrationspolitik. Eine sog.

⁴⁸ Immer weniger junge Menschen müssen für immer mehr ältere Menschen arbeiten. Nach den Prognosen müssen künftig nicht mehr vier, sondern zwei Beschäftigte einen Rentner versorgen.

„Bestandserhaltungsmigration“⁴⁹ soll nun die Geburtendefizite im eigenen Land ausgleichen. Dabei erhalten die Politiker Rückenstärkung von Sozial- und Bevölkerungswissenschaftlern. Man ist sich darüber einig, dass Deutschland zu einem offenen Einwanderungsland umgebaut werden muss, „um den altersbedingten Zusammenbruch der Sozialsysteme zu vermeiden und um die Wettbewerbsfähigkeit sicherzustellen“ (Meier-Braun 2000 a, S. 14).

Ein nächster Schritt politischen Handelns war die Einführung der Green Card. Da man die Innovations- und Wachstumschancen vor allem im informationstechnischen Bereich durch einen akuten Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften gebremst sah, wurde mit dem „Sofortprogramm der Bundesregierung und der IuK-Wirtschaft zur Deckung des IT-Fachkräftebedarfs in Deutschland“⁵⁰ (Bundesministerium des Innern 2001 c, S.1) die Anwerbung von ausländischen Fachkräften forciert. Per Verordnung wurden Einreise, Arbeitsvermittlung und Aufenthaltserlaubnis für IT-Fachkräfte aus Nicht-EU-Staaten geregelt. Die Unternehmen profitierten in mehrfacher Hinsicht von den hochqualifizierten ausländischen Arbeitskräften, da diese neben der fachlichen Qualifikation über besondere Kenntnisse ausländischer Märkte und über spezifische Fremdsprachenkenntnisse verfügten. Gegen die Bedenken, in einer Zeit extrem hoher Arbeitslosigkeit zusätzliche Arbeitskräfte ins Land zu holen, argumentierte man damit, dass gerade diese Maßnahme ein arbeitsmarktpolitisches Instrument zur Schaffung neuer Arbeitsplätze sei: „Mit jeder Spitzenkraft, die nach Deutschland kommt, werden vier bis fünf zusätzliche Arbeitsplätze hier im Land geschaffen“ (Pressedienst 2001 zitiert Frau Bulmahn). Ähnlich optimistisch äußert sich Bundesinnenminister Schily in einer ersten Bilanz: „Die von Bundeskanzler Schröder initiierte Green-Card-Regelung hat sich als großer Erfolg erwiesen. Mehr als 5000 EDV-Experten haben dies Angebot angenommen und damit sowohl zum Ausbau dieser Zukunftsbranche als auch zur Schaffung neuer Arbeitsplätze für deutsche Arbeitnehmer beigetragen. Nach Schätzungen von Experten wird mit jedem dieser neu eingerichteten IT-Arbeitsplätze die Grundlage für drei bis fünf neue, zusätzliche Arbeitsplätze geschaffen, die aus dem heimischen Arbeitsmarkt besetzt werden.“

⁴⁹ Der Begriff „Bestandserhaltungsmigration“ wurde in der neuen Studie der Vereinten Nationen (UN) zur Migration und Bevölkerungspolitik eingeführt. Hierin wird den Industrieländern der Rat erteilt, ihren drastischen Geburtenrückgang durch Zuwanderung auszugleichen (vgl. Meier-Braun 2000 b, S.18).

⁵⁰ Mit der Verordnung werden die „erforderlichen aufenthaltsrechtlichen Regelungen dafür geschaffen, dass ausländische IT-Fachkräfte aus Nicht-EU-Staaten eine Aufenthaltserlaubnis für eine Beschäftigung auf dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechnologie erhalten können“ (Bundesministerium des Innern, 2001 c, S.1).

Die Green-Card-Regelung stärkt also die deutsche Wirtschaft nachhaltig⁵¹ (Schily 2001, S. 1).

Die mit der Reform des Staatangehörigkeitsrechts und der Green-Card-Initiative begonnene politische Konzeption von Einwanderung wurde mit der Neuregelung des Zuwanderungsgesetzes konsequent fortgeführt.

Das ‚Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern‘, das am 20. Juni 2002 unterzeichnet wurde, brachte eine grundlegende Reform des gesamten Ausländerrechts⁵². Die Bundesregierung erklärte dazu: „Das Zuwanderungsgesetz dient der Steuerung und Begrenzung des Zuzugs von Ausländern in die Bundesrepublik Deutschland. Es ermöglicht und gestaltet Zuwanderung unter Berücksichtigung der Integrationsfähigkeit sowie der wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Interessen Deutschlands. Das Gesetz dient zugleich der Erfüllung der humanitären Verpflichtungen der Bundesrepublik Deutschland. Es regelt hierzu die Einreise, den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Förderung der Integration von Ausländern“ (Pressemitteilung der Bundesregierung 2002, S. 3).

Als quantitative Auswirkung der Zuwanderung durch das Zuwanderungsgesetz wird eine Verdoppelung der Arbeitskräftezuwanderung und eine Konstanthaltung der Hochqualifiziertenzuwanderung erwartet. Gleichzeitig soll aber der Asylbewerberzugang durch die Beschleunigung der Asylverfahren, die Erschwerung des Asylmissbrauchs und die konsequente Rückführung abgelehnter Asylbewerber deutlich reduziert werden.⁵³ Für Hochqualifizierte (Ingenieure, Informatiker, Mathematiker sowie Führungspersonal in Wissenschaft und Forschung), welchen zunächst durch die Green Card eine Aufenthaltsgenehmigung von 5 Jahren erteilt wurde, besteht nun die Möglichkeit der Gewährung eines Daueraufenthaltes von Anfang an.

⁵¹ Der Bundesinnenminister stellt gleichzeitig auch fest, „dass eine Regelung allein für die IT-Branche nicht ausreichend ist. Es sind künftig auch die Bedürfnisse der Betriebe nach solchen spezialisierten Fachkräften abzudecken, die auf dem deutschen Arbeitsmarkt nicht in ausreichender Zahl zu gewinnen sind“ (Schily 2001, S.1).

⁵² Das höchste deutsche Gericht hat am 18. Dezember 2002 das bereits verabschiedete Zuwanderungsgesetz aus formalen Gründen außer Kraft gesetzt. Die Regierung beabsichtigt, den Entwurf erneut unverändert einzubringen. Die Opposition fordert eine Änderung bzw. Nachbesserung in einigen Punkten. Die Diskussion dauert derzeit noch an.

⁵³ Die Maßnahmen im einzelnen:

- Beschleunigung der Verfahren
- Abschaffung der Duldung
- Durchsetzung der Ausreisepflicht
- Förderung der freiwilligen Rückkehr
- Verweis in das Asylfolgeverfahren bei fehlendem förmlichen Asylantrag
- Kein Folgeverfahren bei nachträglich fingierten Asylgründen
- Sicherung der Identitätsfeststellung
- Strafe bei Identitätsverschleierung
- Beendigung der Weisungsunabhängigkeit der Einzelentscheider
- Entscheidung durch Einzelrichter (vgl. Pressemitteilung der Bundesregierung vom 20. Juni 2002).

Der Zugang von ausländischen Arbeitskräften zum deutschen Arbeitsmarkt wird bedarfsorientiert gewährt, d.h. er ist „immer an einen tatsächlich vorhandenen Bedarf geknüpft, der durch den inländischen Arbeitsmarkt nicht gedeckt werden kann“⁵⁴ (a.a.O., S. 3). Die Beschäftigung deutscher Arbeitnehmer hat eindeutige Priorität. Das neue Zuwanderungsgesetz schreibt zwingend eine klare Reihenfolge vor, die bei der Vergabe von Arbeitsplätzen einzuhalten ist: Vorrang haben deutsche Arbeitssuchende, den nächsten Zugriff haben Staatsangehörige von EU-Beitrittskandidaten, erst dann kommen ausländische Bewerber aus anderen Staaten zum Zuge (vgl. a.a.O., S.3).

Erstmals wird mit der Erneuerung des Zuwanderungsgesetzes auch ein Mindestrahmen staatlicher Integrationsangebote, sowie deren Teilnahmeanspruch und Teilnahmepflicht gesetzlich geregelt. Fehlende Sprachkenntnisse - Integrationshindernis und Ursache von Bildungsdefiziten und Arbeitslosigkeit - sollen in Integrationskursen verpflichtend erworben werden. „Ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache sowie Grundkenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung sind künftig für die Neuzuwanderer Voraussetzung für die Gewährung eines dauerhaften Aufenthaltsrechts“ (a.a.O., S.3). Verweigerung oder Teilnahme wirken sich auf die Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis bzw. auf die Fristverkürzung bei der Einbürgerung aus.

Die wesentlichen fachlichen und steuerungspolitischen Aufgaben in Zuwanderungs- und Integrationsfragen werden dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) übertragen.⁵⁵ Somit erhält die gesetzliche Reform auch eine institutionelle Verankerung. Wissenschaftliche Begleitung erfährt das neue Bundesamt durch das Bundesinstitut für Bevölkerungs- und Migrationsforschung (früher: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung).

⁵⁴ Allein im Raum München gibt es rund 50.000 freie Arbeitsplätze, die nicht mit deutschen Arbeitssuchenden besetzt werden können (vgl. Pressemitteilung der Bundesregierung vom 20. Juni 2002, S.2).

⁵⁵ Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, das am 9.Juli 2002 offiziell ins Leben gerufen wurde, erhält folgende Kompetenzen:

- Entwicklung und Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler
- Fachliche Zuarbeit für die Bundesregierung auf dem Gebiet der Integrationsförderung
- Entwicklung eines bundesweiten Integrationsprogrammes
- Führung des Ausländerzentralregisters
- Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung der freiwilligen Rückkehr
- Koordinierung der Informationen über die Arbeitsmigration zwischen den Ausländerbehörden, der Arbeitsverwaltung und den deutschen Auslandsvertretungen
- Durchführung eines optimalen Auswahlverfahrens im Punktesystem bei einem zuvor festgestellten Bedarf
- Nationale Kontaktstelle für die Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten der EU (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2002).

Die Politiker werben für eine breite gesellschaftliche Zustimmung und Unterstützung der gesetzlichen Neuregelung und sprechen von einer „historischen Chance – aus ökonomischen und humanitären Gründen“ (a.a.O., S.3).

Der Wirtschaftsstandort Deutschland soll stabilisiert, die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft gestärkt, und neue Arbeitsplätze sollen geschaffen werden. Eine gesteuerte Zuwanderung soll die Sozialsysteme konsolidieren und den Erhalt des hohen Lebensstandards sichern. Neben der Durchsetzung von wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Interessen sollen auch humanitäre Verpflichtungen der Bundesrepublik Deutschlands erfüllt werden.

Ob sich ökonomische und humanitäre Obligationen koordinieren lassen oder wegen ihrer kontradiktorischen Ansprüche einseitige Präferenzen und Prioritäten gesetzt werden, sei dahingestellt.

Ob das Ausmaß der beabsichtigten Vorteile und Erträge den Erwartungen entsprechen wird, sei ebenfalls mit Skepsis bedacht.

„Einwanderung ist kein Allheilmittel für Bevölkerungs- und Gesellschaftsprobleme“ (Bade/ Münz 2000, S. 9). Die Schrumpfung und Alterung unserer Gesellschaft kann durch Zuwanderung allenfalls gebremst, jedoch nicht verhindert werden. Denn auch Einwanderer altern und ihre Geburtenraten gleichen sich relativ schnell denen der Einheimischen an.

Die mit ‚Brain Drain‘⁵⁶ bezeichnete Abwerbung von Spitzenkräften bedeutet für das Aufnahmeland Deutschland einen Gewinn an ‚Humankapital‘, während sich für die Herkunftsländer die Elitenmigration zum schmerzlichen Nachteil gestaltet. Durch den Verlust an ‚manpower recourse‘ geht gerade den Entwicklungsländern wichtiges Innovations- und Progressionspotential verloren. Die Emigranten sind „überwiegend junge Männer und Frauen im gesunden und produktiven Alter“ (Han 2000, S. 28); die ältere und konsumtive Bevölkerung bleibt zurück. Im weltweiten Wettbewerb um die ‚besten Köpfe‘ stehen die Entwicklungsländer ganz deutlich auf der Verliererseite. Nuscheler macht den Zielländern mit selektiver Einwanderungspolitik zum Vorwurf, „sich durch bedarfsgesteuerte Einwanderungsgesetze die Rosinen aus dem <Migrationskuchen> zu picken. Wer gebraucht wird und nachgefragte Qualifikationen mitbringt, kann kommen, die große Masse der <Wirtschaftsflüchtlinge> aber wird abgeschreckt oder zurückgeschickt“ (Nuscheler 1994, S. 12).

Viele Fragen bleiben offen: Lässt die Rigorosität, mit der die eigenen Ziele verfolgt und durchgesetzt werden, noch Raum für die Erfüllung humanitärer Verpflichtungen? Werden durch die „Selektion des Humankapitals“ Menschen nicht nur auf ihren Nutzwert zur Schließung demographischer oder arbeitsmarktpolitischer Lücken reduziert (vgl. Meier-Braun 2000 b, S. 18)? Geben diese Prämissen dem „Zusammenwachsen der einzelnen Gesellschaften auf der Welt zu einer Weltgesellschaft“ (Fuchs-Heinritz u.a. 1994, S. 250) eine

⁵⁶ ‚Brain Drain‘ wird sehr bildhaft aber zutreffend mit ‚Abfluss der Gehirne‘ übersetzt.

Chance, oder wird eine Division in Globalisierungsgewinner und -verlierer fixiert?

1.3.3 Die soziokulturelle Transformation in den Bildungsinstitutionen

Mit den Migrationsprozessen der letzten 50 Jahre hat sich die sozio-kulturelle Zusammensetzung unserer Gesellschaft stark verändert. Aus einer monokulturell konzipierten Nation wurde eine vielsprachige, multiethnische Mehrkulturengesellschaft. Dieses Bild spiegelt sich auch im Kompositum der Schulklassen wider.

Ende 2002 besuchen 417000 türkische, 117000 jugoslawische⁵⁷, 69000 italienische und 34000 griechische Schüler/innen deutsche allgemein bildende Schulen. Hinzu kommen nichteuropäische Schüler/innen aus Asien (120000), Afrika (37000), der Russischen Föderation (20000) und Amerika (14000). Die genannten Länder stellen den höchsten Anteil der ausländischen Schüler/innen in Deutschland. Addiert man die Schüler/innen aus sonstigen Ländern hinzu, die in jeweils geringerer Anzahl in deutschen Schulklassen vertreten sind, so sind derzeit insgesamt 955000 ausländische Schüler/innen zu verzeichnen.⁵⁸ Davon besuchen 388000 die Grundschule. Im bundesweiten Durchschnitt beträgt der Ausländeranteil in Grundschulklassen 12,1 %.

Unsere Lehrer sind gefordert, sich mit den neuen Gegebenheiten auseinander zu setzen, deren spezifische Auswirkungen nicht detailliert vorhersehbar und deren differenzierte Problematik nicht unbedingt einschätzbar waren.

Die soziokulturelle Transformation ist - ebenso wie alle übrigen Globalisierungsprozesse – irreversibel. Sie ist anzuerkennen und nicht mit Tabuisierung oder Indifferenz zu beantworten. Für die Bewältigung der neuen Aufgabe ist die Einstellung des Lehrers von entscheidender Bedeutung. Werden ausländische Schüler als Belastung oder Bereicherung empfunden? Wird das Konfliktpotential in der Schulklasse vermeintlich verschärft oder wird die fremdkulturelle Herkunft als willkommener Anlass für interkulturelle Lernerfahrungen genutzt? Ist die multikulturelle Schulklasse eine pädagogische Herausforderung oder eine unzumutbare Überforderung?

Mit der Anwesenheit von Migrantenkindern in den Schulen sehen sich auch die Schüler unmittelbar mit der Transformation unserer Lebenswelt konfrontiert.

⁵⁷ Diese Zahl bezieht sich auf das gesamte Gebiet des ehemaligen Jugoslawien und ist folgendermaßen zu differenzieren: Schüler aus Bosnien und Herzegowina (20 000), aus Jugoslawien (69000), aus Kroatien (20 000) und aus Mazedonien (6000).

⁵⁸ Die Zahlen stammen vom Statistischen Bundesamt Deutschland und wurden zuletzt im November 2002 aktualisiert.

Die veränderte schulische (und außerschulische) Lebenswelt der Kinder muss die Schule beantworten: nicht primär durch die Vermittlung von Fremdsprachenkompetenz - der multilingualen Situation kann speziell die Grundschule nicht mit dem Lernen von möglichst vielen Sprachen begegnen – sondern mit der Förderung interkultureller Kompetenz, die den Umgang mit fremdkulturellen Kindern und Erwachsenen erleichtert.

Der migrationsbedingte Gestaltwandel des unmittelbaren Nahbereiches erfordert als spezifische Dimensionen interkultureller Bildung zunächst Verständnis, Perspektivenwechsel und Einfühlungsvermögen. Zur Beantwortung der im Alltagsdiskurs weit verbreiteten Fragestellung: ‚Warum sind sie (die Migranten) nicht geblieben wo sie hergekommen sind?‘ bedarf es einer differenzierten Betrachtung der vielschichtigen Hintergründe und Kausalitäten von Migration. Das Verlassen des Herkunftsgebietes, die Wanderung selbst, sowie das Ankommen in der Aufnahmegesellschaft konfrontiert die Betroffenen in der Regel mit einer Vielzahl von krisenhaften, problematischen und zum Teil gefährlichen Situationen, deren Verarbeitung Voraussetzung ist für eine gelingende Integration.

Auch Kinder, die selbst in Deutschland geboren wurden, deren Eltern aber die Migration durchgestanden und die Integration noch nicht vollzogen haben, sind indirekt beteiligt und belastet. Ihre Defizienzgefühle auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse können durch zusätzlichen Sprachunterricht aufgefangen werden. Ihre oftmals verunsicherte Ich-Identität kann Anerkennung und Unterstützung erfahren in einer mehrdimensionalen Interkulturellen Bildung und Erziehung.

1.4 Die multikulturelle Gesellschaft als eine Folge der Immigration

International migration changes the ethnic composition of states.

Weiner 1996

In der sozialwissenschaftlichen Beschreibung multikultureller Gesellschaften finden sich empirische und normative Konzepte. Die einen beziehen sich auf den tatsächlich vorhandenen kulturellen Pluralismus, während die anderen ein ideologisches Wunschkonzept entwerfen, das der praktischen Umsetzung bedarf. Das Konfliktpotenzial einer multikulturellen Gesellschaft liegt in den Modalitäten des Fremderlebens begründet. Diese wiederum sind verantwortlich für die Strategien, die Einwanderer und Autochthone im Umgang mit dem jeweils Fremden entwickeln.

Mit den Multikulturalismusbewegungen und der offiziellen Multikulturalismus-Politik in Kanada und Australien begann in den USA schon in den 1970er Jahren die Diskussion über die Idee einer multikulturellen Gesellschaft. In Deutschland gewann diese Thematik erst in den 1980er und 1990er Jahren an

Bedeutung, ausgelöst durch die steigende Zahl von Arbeitsmigranten, Aussiedlern und Asylsuchenden (vgl. Kapitel 1.3.1).

Für Soziologie und Politikwissenschaft als betroffene Disziplinen war die veränderte gesellschaftliche Situation eine Herausforderung. Überholte Gesellschafts- und Kulturbegriffe wurden Neubewertet und –definiert, theoretische Konstrukte und analytische Konzepte der aktuellen gesellschaftlichen Wirklichkeit wurden entworfen.

1.4.1 Zur Interdependenz von Gesellschaft, Kultur und Sprache

1.4.1.1 Die Korrespondenz von Kultur und Gesellschaft

Bevor theoretische Konzepte multikultureller Gesellschaften besprochen werden, ist es hilfreich, sich mit den zentralen Begriffen „Kultur“ und „Gesellschaft“ und deren wechselseitiges Verhältnis in den verschiedenen Theorien auseinanderzusetzen.⁵⁹ „Jede Erörterung und Klärung des Kulturbegriffes in der Soziologie ist unlösbar mit einer Erörterung und Klärung des korrespondierenden Gesellschaftsbegriffes verbunden. Beide Begriffe müssen aufeinander bezogen werden“ (Mintzel 1993, S. 172 und 173).

Die neuere Soziologie distanziert sich von älteren dualistischen Ansätzen, welche Kultur (Kunst, Religion, Sittlichkeit, Wissenschaft, Wirtschaft und Recht) und Gesellschaft (äußere Organisationsformen wie Gemeinschaft, Gesellschaft, Herrschaft, Staat, Kirche) als getrennte Bereiche bezeichneten und somit eine „unerträgliche Künstlichkeit“ (König 1978, S. 129) konstruierten.

Neuere kultursoziologische Ansätze gehen von folgenden Annahmen aus:

Kultur ist inhärenter Bestandteil der Gesellschaft (Inhärenzthese). Kultur und Gesellschaft sind nicht identisch; sie sind voneinander unterscheidbar (These der Duplizität), sie durchdringen sich jedoch gegenseitig (These der Interpenetration) und sind aufeinander bezogen (These der Komplementarität).

Die Kultur kann nicht vom gesellschaftlichen Funktionszusammenhang getrennt werden (These der Gebundenheit von Kultur an soziale Funktionen) und sie wird durch die sozio-kulturelle Persönlichkeit tradiert, vermittelt und realisiert (These der sozio-kulturellen Persönlichkeit als Vermittlungsinstanz) (vgl. König 1978, S. 129 und 130; Mintzel 1993, S. 184 ; Mintzel, 1997, S. 75).

Diese zentralen soziologischen Annahmen zum Verhältnis von Kultur und Gesellschaft leitet König von der struktur-funktionalen Systemtheorie Talcott Parsons' ab, die beide Teilsysteme – praktisch nicht voneinander trennbar - in

⁵⁹ Dabei folge ich in der Hauptsache den Ausführungen Mintzels in seinen Schriften zur vorliegenden Thematik: Mintzel, A., 1993: Kultur und Gesellschaft. Der Kulturbegriff in der Soziologie, in: Hansen, K.P.(Hg.): Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel, Tübingen, S.171-200

Mintzel, A., 1997: Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Nordamerika. Konzepte- Streitfragen –Analysen- Befunde, Passau

Mintzel, A., 1998: Ist das Konzept der multikulturellen Gesellschaft gescheitert? Passauer Papier zur Sozialwissenschaft, 21, Universität Passau

eine „empirische Interdependenz“ stellt und nur aus heuristischen Gründen analytisch auseinanderdividiert.

„Mit <Sozialsystem> und <Kultursystem> sind zwei Aspekte ein und desselben Gebildes gemeint“ (Mintzel 1993, S. 192).

Parsons spricht

- vom Kultursystem
dessen Sinnelemente (Werte, Normen, organisiertes Wissen, Glauben, Ideologien, Sitte, Brauch) allen Einheiten der Gesellschaft gemeinsam sind, das die Interaktionen von Individuen sinnhaft steuert und inhaltlich prägt, und mittels sozialer Interaktion tradiert wird,
- vom Sozialsystem
welches die organisierten Systeme formaler und institutionalisierter Interaktionen zwischen einer großen Zahl von Individuen beinhaltet.

Die Inhärenz, Interdependenz und Interpenetration liegt darin begründet, dass die sozialen Interaktionen⁶⁰ ihren Sinn und ihre Symbolik erst durch gemeinsame kulturelle Muster erhalten. Der Begriff Gesellschaft definiert sich demnach als ein Verhältnis von Gesellschaftsstruktur, Interaktion und Wertesystem.

1.4.1.2 Die Korrespondenz von Kultur und Sprache

Das wichtigste gemeinsame kulturelle Muster ist die Sprache. Interaktion und Kommunikation zwischen den Angehörigen eines Kultur- und Sozialsystems funktionieren nur, wenn die Teilnehmer über ein gemeinsames sprachliches Wissen verfügen. Die kollektive Übereinkunft über die Verwendung von Begriffen und sprachlichen Regeln und deren Interpretation ist Voraussetzung jeglicher Kommunikation. Dabei ist „Sprache kein neutrales Kommunikationsinstrument, sondern vermittelt die für ihre historisch gewachsene Gemeinschaft typischen Normen, Werte, Erfahrungs- und Verhaltensmuster“ (Zapp 1984, S. 54). Die gemeinsame Sprache als „kollektives Wissenssystem“ und als „Vermittler des kollektiven Bewusstseins“ (a.a.O., S. 54) gewährt dem Sprecher in seiner eigenen Sprachgruppe Sicherheit, Vertrautheit und Zugehörigkeit. „Sie bildet für ihn einen Handlungsraum, in dem er sich weitgehend problemlos bewegen kann, weil ihm die Muttersprache im notwendigen Umfang spontan zur Verfügung steht und weil er die grundlegenden Wert- und Verhaltensmuster bei seinen Gesprächspartnern voraussetzen kann“ (a.a.O., S. 60). Der Wechsel in eine andere Sprachgemeinschaft bedeutet daher nicht nur die Konfrontation mit einer fremden Sprache sondern auch mit einer differenten Interpretation der Welt. Hier wird deutlich, dass Sprache und Kultur in einem „interdependenten Beziehungsverhältnis“ (Merten 1995, S. 36) stehen und als voneinander nicht zu trennende Bereiche zu verstehen sind. In der Wirklichkeit treten Äußerungen der

⁶⁰ Ein Beispiel alltäglicher sozialer Interaktion sind Grußrituale, deren musterhafte Ausgestaltung Sinnelemente des jeweiligen Kultursystems widerspiegeln.

Kultur und der Sprache immer im Verbund auf. Folgerichtig ist eine plurilinguale Gesellschaft gleichzeitig eine multikulturelle Gesellschaft.

1.4.2 Soziologische Konzepte multikultureller Gesellschaften

1.4.2.1 Das systemtheoretische Konzept Luhmanns

In seiner systemtheoretischen Konzeption einer multikulturellen Gesellschaft folgt Luhmann dem in den Kapiteln 1.4.1.1 und 1.4.1.2 beschriebenen Beziehungsverhältnis und definiert Kultur als Sinnprodukt, -festlegung und -kommunikation. Er spricht von Kultur als „symbolisch-semantischen Komplex“ oder von „Semantik“ (vgl. Luhmann 1984, S. 222 - 225 und S. 567 - 568). In seinem Sinne besteht Kultur aus Systemen von Regeln und Übereinkünften, die die Zuordnung von Sprachzeichen oder auch Zeichenfolgen erlauben. Diese semantischen Codes ermöglichen es Interaktionspartnern, über Kommunikation Informationen auszutauschen, sich mitzuteilen und zu verständigen. Da es in modernen Gesellschaften zahlreiche Interaktionssysteme gibt, die über eine Vielzahl von Themen kommunizieren, sind diese immer multikulturell.

Die Multikulturalität ist demnach weder Vision noch gedankliches Konstrukt oder ideologisches Wunschkonzept sondern soziokulturelle Realität.

1.4.2.2 Das ethnozoologische Konzept Gordons

Milton M. Gordon, einer „der Väter des Begriffes multikulturelle Gesellschaft“ (Mintzel 1997, S. 266) vertritt in seinem „Makro-Meso-Mikro-Modell“ eine holistische Sichtweise, nach der es auf einer Makroebene eine einheitliche Nationalkultur gibt: „() the national culture as representing the cultural way of life or cultural patterns of the national society“ (Gordon 1970, S. 155). Erst die Subgesellschaft, die er auf der Mesoebene ansiedelt, ist multikulturell, da sie sich aus einer Vielzahl immigrierter ethnischer Gruppen zusammensetzt, die jeweils ihre eigene kulturelle Identität bewahrt haben. „() One may think of ethnic subsociety as having its own cultural patterns, these patterns consisting of the national cultural patterns blended with or refracted through the particular cultural heritage of the ethnic group; this blend or amalgam we may call, in preliminary fashion, the subculture of ethnic subsociety“ (a.a.O., S.155).⁶¹ Die dritte Schicht, die Mikroebene, repräsentiert die vielfältigen Gruppen-Kulturen („groupculture“).⁶²

⁶¹ Das Konzept der „subculture of ethnic subsociety“ veranschaulicht Gordon in zwei Schaubildern, siehe Gordon 1970 S. 156 und 158.

⁶² Hierzu erklärt der Autor: „We prefer () to reserve the term <subculture> to stand for the cultural patterns of a subsociety which contains both sexes, all ages, and family groups, and which parallels the larger society in that it provides for a network of groups and institutions extending throughout the individual's entire life cycle. For the cultural patterns of a group more restricted in scope than an entire subsociety we suggest the term <groupculture>“ (a.a.O., S.155).

In einem Zwei-Bereiche-Konzept unterscheidet Gordon „primary relationships“ und „secondary relationships“. Der erste Bereich bezeichnet die verschiedenen Organisationen und informellen sozialen Beziehungen in ihren jeweils für die ethnische Gruppe spezifischen Erscheinungsformen.⁶³ Der zweite Bereich kennzeichnet die Beziehungen zwischen den einzelnen Subkulturen und dem politischen Gesamtsystem.⁶⁴

Ausgehend von einer dreischichtigen Gesellschaftsstruktur und auf dem Fundament primärer und sekundärer Beziehungsgefüge entsteht das Konzept einer Gesellschaft, die multikulturell bezeichnet werden kann.

Eine Gesellschaft in der

- für alle Bürger, gleich welcher Herkunft, uneingeschränkte politische, soziale und wirtschaftliche Partizipationsrechte gelten,
- im privaten und gemeinschaftlichen Bereich sowie im religiösen Leben ethnische Subkulturen gepflegt und ausgelebt werden können (vgl. Gordon 1964, S. 38).

1.4.2.3 Ein normatives Konzept von Rex

John Rex knüpft bei seiner Typologisierung an die Subkulturenforschung Gordons an und konstruiert ein normatives Modell einer multikulturellen Gesellschaft.

Dabei unterscheidet er den öffentlichen („public domain“) vom privaten („private domain“) Bereich. Der öffentliche Bereich schließt die Welt des Rechts, der Politik und der Wirtschaft mit ein, ebenso das Erziehungssystem. Moralische Erziehung, primäre Sozialisation und die Einprägung religiösen Glaubens und die Sprache sind dem privaten Bereich zuzuordnen (vgl. Rex 1986, S. 120f).

Im Idealfall gilt im öffentlichen Bereich für jedes Individuum das gleiche Recht vor dem Gesetz, in der Politik, in der Wirtschaft und im sozialen Bereich. Gleichzeitig wird im privaten, gemeinschaftlichen Bereich die jeweils eigene Kultur ethnischer Gruppen toleriert und geschützt.

Die Existenz und politische Verwirklichung einer so verstandenen multikulturellen Gesellschaft ist für Rex ein politisches Ideal, welches nur in langwierigen Lernprozessen verwirklicht werden kann.

Im Gegensatz zur offiziellen US-amerikanischen Politik, die eine völlige Assimilation an die Einwanderungsgesellschaft fordert, spricht sich Rex gegen eine autoritäre Form der Assimilation aus, mit der Begründung, dass eine Gesellschaft nur multikulturell sein kann, wenn sich ihre Politik gegen Rassismus und Diskriminierung richtet.

⁶³ z.B. die Kinderspielgruppe, die Clique in der Schule und Hochschule, die Nachbarschaftsbeziehungen, die Zugehörigkeit zu einem Kirchensprengel oder zu einem Club, das Familienleben, die Religionsausübung.

⁶⁴ Das politische System unterscheidet nicht nach Rasse, Religion oder nationaler Herkunft.

Da Minderheiten auf Grund ihres vom Gesamtsystem abweichenden Kultursystems mit der bestehenden Ordnung in Konflikt geraten können, sollte nach Rex die Schule als Hauptträger interkulturellen Lernens⁶⁵ Werte vermitteln wie

- kulturelle Toleranz im privaten Bereich
- Respekt vor anderen Ethnien und Kulturen, aber auch
- Chancengleichheit und Rechtsgleichheit im öffentlichen Leben (vgl. Rex 1990, S. 152).⁶⁶

1.4.2.4 Das konfliktorientierte Konzept Essers

Während John Rex in seinem normativen Konzept die Problematik möglicher Konflikte und Spannungen vernachlässigt, legt Hartmut Esser in seiner Typologisierung das Hauptaugenmerk darauf, ob eine ethnisch heterogene Gesellschaft ihre Konflikte in einer für alle Parteien befriedigender Weise lösen kann und somit soziale Integration gewährleistet. Werden Konflikte nicht in befriedigender Weise ausgehandelt, so dass es zu schwerwiegenden Spannungen kommt, so kann nach Esser auch nicht von einer multikulturellen Gesellschaft gesprochen werden (vgl. Esser 1993, S. 42).

Esser geht bei der Konstruktion seiner Typologisierung von zwei Typen „gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse“ aus.⁶⁷ Er differenziert zwischen einem Gesellschaftstyp A mit einer ethnisch homogenen Population und einem Gesellschaftstyp B mit verschiedenen ethnisch heterogenen Teil-Populationen.

Die Stabilität einer ethnisch pluralen Gesellschaft sieht er gefährdet durch interethnische Konflikte. Den Begriff Konflikt definiert er allgemein als „Auseinandersetzung um gleichzeitig beanspruchte <knappe> Güter. Zu diesen Gütern kann man auch die Gesamtheit der Grundlagen von Selbstverständlichkeiten zählen, auf denen das Alltagsleben beruht: die Art der Gewohnheiten und Traditionen, die politischen und religiösen Überzeugungen –

⁶⁵ „The school should be concerned as the agent of the public domain with selection, with the transmission of skills and with what we have called here the civic morality. The community should control education in all matters having to do with their own language, with religion and with family affairs. In the multi-cultural society, the state should provide financial support for this latter type of activity“ (Rex 1985, S.14).

⁶⁶ An seiner Idee einer multikulturellen Gesellschaft bringt Rex später Selbstkritik an, indem er zugesteht, dass sein Modell zu simpel und zu naiv sei, da es Konfliktlagen und mögliche Spannungsherde zu wenig miteinbeziehe. Er selbst sieht auch ein klares Problem in der Vermittlung von moralischen Werten durch die Schule bei ethnisch heterogener Klassenzusammensetzung. Wenn als zeitgemäße Erziehungsziele in einer demokratischen Gesellschaft, z.B. individuelle Freiheit, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit usw. gelten, dann seien zwischen Familien orientalischer und asiatischer Herkunft und der europäischen Schule Spannungen schon vorprogrammiert. „There is often a fundamental clash of values in these matters in any modern society.() There is no point in my seeking to resolve this clash of values here. It is simply important to note that it exists“ (Rex 1985, S. 10 und 11). Die einzige Möglichkeit, diesen pluralen Wertvorstellungen zu begegnen, sieht Rex in einer toleranten Haltung, erkennt aber gleichzeitig die Problematik: “It is easy enough to say that such tolerance should exist; harder to acknowledge it in detail in practice” (a.a.O., S.96).

⁶⁷ vgl. Schematisierung von Alf Mintzel in Anlehnung an Hartmut Esser, in: Mintzel 1997, S.289

insbesondere aber die <Rechtmäßigkeit> bestimmter Zustände – sowie insgesamt den Inhalt der jeweiligen <Weltanschauungen>. Wenn diese Aspekte, Traditionen, Rechtmäßigkeits-Überzeugungen und <Weltanschauungen> gemeinsam mit Konflikten über materielle Güter auftreten, wie meistens, dann ist der Konflikt von besonderer Schärfe und kann durch einzelne >Kompensationen> kaum beigelegt werden. Ethnische Konflikte, die als Spezialform von interpersonellen Konflikten anzusehen sind, beruhen meist auf solchen Kombinationen materieller und nicht- materieller Unterschiede” (Esser 1993, S. 36).

Von Integration spricht Esser dagegen, wenn die Beanspruchung der „knappen” materiellen und nicht-materiellen Güter von den verschiedenen ethnischen Gruppen friedlich, bzw. ohne auffallende Konflikte koordiniert werden kann. Unter diesen Voraussetzungen ist die gesamtgesellschaftliche Situation als stabil zu bezeichnen.

Das mögliche Ausmaß eines Konflikts ist nach Essers Koordinationsmodell abhängig von der Koordination der Handlungen. Dazu entwirft er vier typische Modalitäten (vgl. Esser 1993, S. 37-47):

Im ersten Fall, dem „Non-Konflikt-Fall” finden die sozialen Gruppen im Problemfall eine für alle Beteiligten befriedigende Lösung. Integration findet statt.

Im zweiten Fall profitieren die konkurrierenden Gruppen in deutlich unterschiedlicher Weise; das Ergebnis der Koordination ist ungleichgewichtig. Da jedoch auch die unterlegene Gruppe nicht ganz leer ausgeht, wird der entstandene Konflikt als „partiell” bezeichnet.

In einer dritten Situation kommt es zu einem besonders verschärften Konflikt, da „die Gewinne der einen Gruppe notwendigerweise immer gleichwertige Verluste der anderen Gruppe bedeuten” (Esser 1993, S. 39), d.h. eine Gruppe lebt auf Kosten der anderen. Da sich die unterlegene Gruppe aber in ihr Schicksal fügt, kommt es noch nicht zum offenen Kampf, durchaus aber zu scharfen Spannungen.

Die vierte typische Situation äußert sich im Separatismus oder im offenen Kampf. „Erscheint der vollkommen unterlegenen Gruppe eine solche Nicht-Koordination möglich, dann wird sie diese auch anstreben; dies wäre der Fall des Separatismus” (a.a.O., S. 39).

Wenn die unterlegene Gruppe aber versucht, die Machtverhältnisse umzukehren, bricht der offene Kampf, z.B. ein Rassenkampf aus.

Nach Esser ist nur dort eine multikulturelle Gesellschaft gegeben, wo eine Mehrzahl heterogener Ethnien in Frieden miteinander lebt und Integration vollzogen wird.

Die Kritik an der Typologisierung Essers merkt an, dass das Koordinations-system der vier typischen Situationen zu stark vereinfacht sei und vorausgesetzte Konfliktsituationen zu pauschal behandelt würden. Auch fehlten diesem Konzept empirische Belege.

1.4.2.5 Das Migrationskonzept Hoffmann-Nowotnys

Zu einer völlig konträren Auffassung von Multikulturalität gelangt Hoffmann-Nowotny in seinem Konzept der migrationsbedingten multikulturellen Gesellschaft:

„Multikulturell ist eine Einwanderungsgesellschaft dann, wenn als soziale Aggregate abgrenzbare Einwanderer sich bei der symbolischen Konstruktion von Realität in mindestens einem gesellschaftlichen Teilsystem aus einem von dem der Einheimischen verschiedenen Wissensvorrat versorgen“ (Hoffmann-Nowotny 1992, S. 12).

„Assimilieren⁶⁸ sich fremdkulturelle Einwanderer auf Dauer nicht an die Kultur der Einwanderungsgesellschaft, so () ist das Ergebnis eine multikulturelle Gesellschaft“ (a.a.O., S. 83).

Ähnlich wie Parsons unterscheidet Hoffmann-Nowotny den strukturellen Aspekt vom kulturellen Aspekt. Gesellschaft ist gleichbedeutend mit Struktur. Kultur beinhaltet dagegen „die grundlegenden Werte, Normen und Institutionen sowie generell das Wissen einer Gesellschaft“ (a.a.O., S. 10).⁶⁹ Diese Zwei-Aspekte-Lehre impliziert ebenfalls die Interdependenz⁷⁰ von Kultur und Struktur. Die Begegnung, bzw. das Aufeinanderprallen von Struktur und Kultur des Einwanderlandes mit der Struktur und Kultur von Einwanderern ist als „Divergenzzustand“ zu sehen, der notwendigerweise strukturellen und kulturellen Wandel im Einwanderungsland initiiert (vgl. Hoffmann-Nowotny 1992, S.11 und 12). Die Einwanderer übernehmen in der Regel die niederen Positionen in der Sozial- und Berufsstruktur⁷¹, während die Einheimischen in

⁶⁸ Unter Assimilation versteht Hoffmann-Nowotny „, das Maß, zu dem Einwanderer die Werte, Normen, Gebräuche und verschiedenen Rollen, insbesondere aber die Sprache (als Symbolsystem par excellence) der aufnehmenden Gesellschaft übernommen haben. Der Grad der Assimilation ist um so höher, je mehr der Einwanderer diese Elemente nicht nur oberflächlich gelernt, sondern auch internalisiert hat, d.h. in seine Persönlichkeit aufgenommen hat“ (Hoffmann-Nowotny 1990, S.17).

⁶⁹ vgl. Schematisierung des Verhältnisses von Kultur und Struktur bei Hoffmann-Nowotny in Mintzel 1997, S.301

⁷⁰ „Zwischen <Struktur> und <Kultur> besteht () ein Interdependenzverhältnis, d.h. auch: Kultureller Wandel hat strukturelle Reaktionen zur Folge und vice versa“ (Hoffmann-Nowotny 1996, S.106).

⁷¹ Die neuen Statistiken über die Qualifikation der ausländischen Bevölkerung und ihre Stellung auf dem Arbeitsmarkt belegen, dass es zwischen deutschen und ausländischen Arbeitnehmern erhebliche strukturelle Unterschiede gibt. „Fast ein Fünftel (der) Ausländer aus Mittelmehrländern im erwerbsfähigen Alter hat gar keinen Schulabschluss. Weitere 39% besuchten im Herkunftsland nur die Pflichtschule. Über einen höheren, im Ausland erworbenen Bildungsabschluss verfügen 10% von ihnen. Von jenen, die in deutsche Schulen gingen, stellen Hauptschulabsolventen die mit Abstand größte Gruppe (18%). Mittlere Reife haben 6% und Abitur 7% der Ausländer aus den Mittelmeerländern im erwerbsfähigen Alter“ (Münz/Seifert/Ulrich 1999, S.80 und 81). Münz u.a. interpretieren die Zahlen dahingehend, dass „die Bildungsstruktur der ausländischen Bevölkerung () kaum erwarten (lässt), dass Migranten in größerer Zahl in qualifizierte Beschäftigungsbereiche vordringen“ (a.a.O., S.80). „Ausländische Migranten sind auch in den 90er Jahren noch immer an Arbeitsplätzen und in beruflichen Positionen konzentriert, die nur eine geringe Qualifikation erfordern. Im Zeitverlauf ist jedoch ein langsames Aufsteigen in höhere Beschäftigungspositionen zu erkennen“ (a.a.O., S.100).

höhere Positionen aufsteigen. Diese sog. Unterschichtung⁷² der Aufnahmegesellschaft - verursacht durch die „strukturelle Distanz“ von Einheimischen und Migranten - führt zu „anomischen Spannungen“⁷³. Die aufgestiegenen Einheimischen befürchten das Nachrücken der Zuwanderer in obere Positionen und den damit drohenden eigenen Abstieg. Das Gefühl der latenten Bedrohung durch die Zuwanderer wird abgeschwächt, indem man sich „nach unten“ abgrenzt. Dem Bedürfnis, sich von den Migranten abzusetzen, sich zu differenzieren und zu distanzieren, wird durch Ethnisierung entsprochen, welche die Zuweisung niederer Ränge rechtfertigt (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973, S. 240). „Die Migranten werden nicht mit einem staatsrechtlichen, ökonomischen oder bevölkerungspolitischen, sondern mit einem ethnischen Blick betrachtet“ (Radtke 1993, S. 95 und 96). Hoffmann-Nowotny spricht in diesem Zusammenhang von einer „neofeudalen Absetzung“⁷⁴ nach oben, durch welche Einwanderern der Zugang zu Aufstiegsmöglichkeiten in Beruf, Einkommen und Bildung gesperrt wird (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973, S. 110 ff; 1996, S. 114).

Die durch strukturelle Spannungen ausgelösten anomischen Spannungen bleiben jedoch auch bei neofeudaler Absetzung erhalten.

Komplementär zur Mehrheitsgesellschaft reagieren die Zugewanderten zunächst mit einer neofeudalen Absetzung nach unten. Sie übernehmen die ihnen zugeschriebene untere Position als gerechtfertigt, halten die Einheimischen für überlegen und geben Ansprüche auf sozialen Aufstieg auf. Dadurch können sie Gefühle der Statusunvollständigkeit besser ertragen, verfestigen aber gleichzeitig die Neofeudalisierung der Gesellschaft.

Erst wenn Zugewanderte ihren eigenen Status mit der sozialen Position Einheimischer vergleichen und Ansprüche auf sozialen Aufstieg anmelden, wird ihnen ihre marginale Lage bewusst; die anomischen Spannungen äußern sich in Gefühlen der Inferiorität und der Diskriminierung.

Da zwischen fremdkulturellen Einwanderern und den Einheimischen neben der ‚strukturellen Distanz‘ auch eine große ‚kulturelle Distanz‘ besteht, welche eine

⁷² „Wir nennen eine Einwanderung unterschichtend, wenn die Einwanderer zum überwiegenden Teil in die untersten Positionen des sozialen Schichtsystems eintreten und eine neue soziale Schicht unter der Schichtstruktur des Einwanderungskontextes bilden. Unterschichtung impliziert also, dass in der Basis des Schichtsystems neue Positionen geschaffen werden und/oder bisher von Einheimischen eingenommene Positionen aufgegeben und durch Einwanderer besetzt werden“ (Hoffmann-Nowotny 1973, S.52).

vgl. hierzu auch Kitzing/ Esser/ Schnell 1985, S.38f

⁷³ vgl. Hoffmann-Nowotnys „Theorie struktureller und anomischer Spannungen“

⁷⁴ In feudalen Gesellschaften erhält ein Individuum seinen Status durch Zuschreibung, während in modernen Gesellschaften der soziale Status erworben wird.

„Die Dominanz partikularer Werte, d.h. die Betonung zugeschriebener Status (sic) und die daraus resultierende Schließung von Aufstiegskanälen für bestimmte Gruppen und Schichten, bilden ein Syndrom, das kennzeichnend ist für traditional-feudale Gesellschaften. Wird versucht, ein solches Syndrom in modernen Gesellschaften durchzusetzen, so sprechen wir von neofeudalen Tendenzen“ (Hoffmann-Nowotny 1973, S.29).

Assimilation der Einwanderer erschwert, kommt es vor allem bei Zuwanderern aus Kulturen traditioneller Gesellschaften zur Wiederbelebung und Verstärkung der mitgebrachten kulturellen Identität (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973, S. 75ff; 1992, S. 87; 1996, S. 112).

1.4.2.6 Die Annäherung an die normative Konzeption über den Weg der fremdsprachlichen Bildung

Die moderne Gesellschaft ist faktisch - angesichts der zunehmenden sozialen Differenzierung und kulturellen Pluralisierung – multikulturell. Die Majorität erwartet von Seiten der Minderheiten eine völlige Assimilation durch die Übernahme ihrer Sprache und parallel dazu die Internalisierung ihres Normen- und Wertesystems. Diese Ansprüche, welche von den Zuwanderern die Preisgabe der eigenen kulturellen Identität fordern, zielen eindeutig auf den Gewinn der Mehrheitsgesellschaft ab. Die mit dem Absorptionsdruck verbundenen einseitigen Verluste führen zu verschärften Spannungen.

Eine für alle Beteiligten befriedigende Lösung dagegen beschreibt das normative Konzept einer multikulturellen Gesellschaft. Es beinhaltet die Akzeptanz der Pluralisierung und die Toleranz der im privaten und gemeinschaftlichen Bereich praktizierten ethnischen Subkultur. Gleichzeitig werden im öffentlichen Bereich allen Individuen die gleichen Rechte zugestanden. In einer so verstandenen multikulturellen Gesellschaft koexistieren die verschiedenen Gruppen friedlich nebeneinander und kooperieren miteinander. Unter diesen Prämissen kann echte Integration stattfinden.

Die soziokulturelle Realität ist noch weit entfernt von einer Verwirklichung dieser gesellschaftlichen Idealform.

Eine Annäherung ist nur über den Weg der Bildung möglich, und nur dann, wenn der Weg von beiden Seiten beschritten wird. Bildungsangebote müssen sich an Zuwanderer und in gleichem Maße an die Mitglieder der Residenzgesellschaft richten.

Wegen der oben beschriebenen Koinzidenz von sprachlichen und kulturellen Phänomenen, ist das Sprachenlernen eine wichtige Komponente interkultureller Bildung.

- Integrationsfördernde Bildungsmaßnahmen, welche die Wahrung der kulturellen Eigenheit akzeptieren und unterstützen, bieten neben ‚Deutsch als Fremdsprache‘ auch muttersprachlichen Unterricht für Minoritäten an.
- Das Angebot der Schulen für alle Schüler, möglichst früh und im Laufe des Bildungsweges möglichst viele Fremdsprachen (kennen) zu lernen, soll nicht nur zur transnationalen Kommunikation befähigen sondern auch zur interkulturellen Verständigung.
- Die fremde Sprache eröffnet den Zugang zur fremden Kultur. Das Fremdsprachenlernen ermöglicht die Erfahrung, dass verschiedene Sprach- und Kulturgemeinschaften über jeweils differente Interpretationen der Welt verfügen. Die Einsicht in den Bedingungs- und Verursachungs-

zusammenhang der unterschiedlichen Konnotation von Begriffen (vgl. Zapp 1984, S. 61) mündet im Idealfall in die Relativierung eigener Absolutheitsansprüche.

- Wenn es dem Fremdsprachenunterricht gelingt, den Zusammenhang von Sprache und Kultur transparent zu machen, „kann verhindert werden, dass aus dem Missverstehen der fremden Sprache und Kultur ein Missachten wird – dass aus dem Kulturkontakt der Kulturkonflikt entsteht“ (Merten 1995, S. 50).

1.4.3 Die Fremdheitserfahrung in der sozialpsychologischen Theorie

Zu einer mehrspektivischen Sichtung, zur Vertiefung und Spezifizierung der vielschichtigen Konfliktlagen einer Mehr-Kulturen-Gesellschaft wird in den folgenden Betrachtungen der soziologische Aspekt ergänzt durch philosophische und sozialpsychologische Erklärungsansätze. Diese Disziplinen lenken den Fokus auf die Quelle aller potentiellen und aktuellen Konflikte: auf die Konfrontation mit der Fremdheit.

Im Kontext einer migrationsbedingten multikulturellen Gesellschaft kommt es zu tiefgreifenden Fremdheitserfahrungen auf beiden Seiten. Der Immigrant nähert sich einer fremden Gesellschaft, deren Kultur und Zivilisationsmuster er nicht kennt; der Einheimische sieht sich mit der Andersartigkeit des Fremden in seiner bekannten Umwelt konfrontiert. Die implizite Problematik der Begegnung mit der Fremdheit soll mit folgenden Fragestellungen aufgeschlüsselt werden:

In welcher Situation befindet sich der Einwanderer, der zu bleiben beabsichtigt? Wie ist die Wirkung der ankommenden Fremden auf die immer schon Dagewesenen? Welche Modi des Fremderlebens sind zu beobachten? Welche Deutungsmuster von Fremdheit werden entworfen? Welche Strategien bestimmen den Umgang mit dem Anderen als Fremden?

1.4.3.1 Die Begegnung mit der Fremdheit nach Schütz

Um die ‚typische Krisis‘ zu verstehen, die der Immigrant nach dem Verlassen seines Herkunftssystems in der Annäherung (approaching) an die neue soziale Gruppe durchlebt, beschreibt Schütz zunächst die Bedeutung und Funktion der Sozialisation für die Mitgliedschaft einer Gemeinschaft.

Jede soziale Gruppe charakterisiert sich durch besondere Sitten, Gesetze, Bräuche, Gewohnheiten und ganz allgemein durch spezifische Orientierungssysteme. „Jedes Mitglied, das in der Gruppe geboren und erzogen wurde, akzeptiert dieses fix-fertige standardisierte Schema kultureller und zivilisatorischer Muster, das ihm seine Vorfahren, Lehrer und Autoritäten als eine unbefragte und unbefragbare Anleitung für alle Situationen übermittelt haben“ (Schütz 1972, S. 57). Diese Rezepte geben fertige Gebrauchs- und

Handlungsanweisungen, wie jede denkbare Situation des alltäglichen Lebens mit möglichst geringem Aufwand, mit gutem Erfolg und ohne das Risiko unerwünschter Folgen bewältigt werden kann. Auch beinhalten diese Rezeptsysteme überlieferte bewährte Auslegungs- und Wertungsschemata, welche von allen Gruppenmitgliedern akzeptiert und praktiziert werden. Dieses „Denken-wie-üblich“ (a.a.O., S. 58) ersetzt eigenes zeitaufwändiges Überlegen und Forschen; es gibt Orientierung, Verlässlichkeit und Handlungssicherheit. Unwirksam wird das Denken-wie-üblich, wenn die Kontinuität des sozialen Lebens unterbrochen wird. Der Fremde, der seine eigene Gruppe verlassen hat und als Neuankömmling mit dem fremden System konfrontiert wird, befindet sich in dieser krisenhaften Situation. Vertraute Zivilisationsmuster als Orientierungsrahmen brechen zusammen, erprobte Rezepte werden ungültig und Selbstverständlichkeiten fragwürdig, weil der Fremde „nicht an der lebendigen geschichtlichen Tradition teilnimmt, durch die diese Muster gebildet wurden“ (a.a.O., S. 59).⁷⁵ Das aus der Heimatgruppe mitgebrachte Denken-wie-üblich hat jegliche Gültigkeit verloren. Auch das in der Heimatgruppe angeeignete Wissen über die fremde Gruppe erweist sich in der direkten Konfrontation als inadäquat, da es vom Standpunkt des Beobachters aus gebildet worden ist. Die durch Information (nicht durch Tradition) erworbenen Vorstellungen enthalten keine Handlungsanweisungen für die direkte soziale Interaktion. „Die Entdeckung, dass die Dinge in einer neuen Umgebung ganz anders aussehen, als man dies sich noch zu Hause vorgestellt hatte, ist häufig die erste Erschütterung des Vertrauens des Fremden in die Gültigkeit seines habituellen >Denkens-wie-üblich>“ (a.a.O., S. 62). Hinzu kommt, dass es keine allgemeingültige Übersetzungsformel gibt, nach der einzelne Komponenten eines Orientierungsrahmens in entsprechende Teilmuster des anderen Systems transformiert werden könnten. Die fehlende Analogie und Komparabilität löst Verwirrung und Unsicherheit aus. Auch der noch so ernste Wille, sich die fremden Muster anzueignen, stößt unweigerlich an Grenzen. Den Unterschied zwischen tradiertem und „übersetztem“ sozialen Wissen vergleicht Schütz mit der inkommensurablen Kompetenz in der eigenen Muttersprache und einer später erlernten Fremdsprache.⁷⁶ Der sich nähernde Fremde kann sich nicht auf Selbstverständlichkeiten verlassen, sondern muss seine Interaktionsversuche immer wieder an ihren Wirkungen überprüfen und sich so Schritt für Schritt – und mit mancherlei Fehlschritten - an die neue soziale Welt herantasten. Hiermit lässt sich sein „mangelndes Gefühl für Distanz (erklären), sein Hin- und Herschwanken zwischen Reserve und Intimität, sein Zögern und seine

⁷⁵ „Nur die Weisen, in denen Väter und Vorväter lebten, werden für jedermann Elemente des eigenen Lebensstils“ (Schütz 1972, S.59).

⁷⁶ „Um eine Sprache frei als Ausdrucksschema zu beherrschen, muss man in ihr Liebesbriefe geschrieben haben; man muss in ihr beten und fluchen und die Dinge mit jeder nur möglichen Schattierung ausdrücken können, so wie es der Adressat und die Situation verlangen. Nur Mitglieder der in-group haben das Ausdrucksschema echt in der Hand und beherrschen es frei innerhalb ihres <Denkens-wie-üblich>“ (a.a.O., S.65).

Unsicherheit, und sein Misstrauen in alles, was so einfach und unkompliziert jenen erscheint, die sich auf das Funktionieren der unbefragten Rezepte verlassen, denen man einfach folgen muss und die man nicht weiter zu verstehen braucht” (a.a.O., S. 67). Das Defizit an Kontinuität im Verhalten des Fremden wird von Mitgliedern der in-group oft vorurteilshaft als zweifelhafte Loyalität und fehlende Verlässlichkeit gewertet. Der Übernahme fremder Kultur- und Zivilisationsmuster geht jedoch ein langandauernder und schwieriger Prozess des Untersuchens, Hinterfragens, Übersetzens und Neudefinierens voraus, ohne den der fremde Lebensstil nicht zur Selbstverständlichkeit werden kann. Erst wenn das neue Wissen ausreichend durch Anwendung und positive Rückmeldung gesichert ist, kann das Aufnahmesystem zunehmend die notwendige Vertrautheit bieten, welche unabdingbare Voraussetzung für eine gelungene Assimilation ist. Erst „dann ist der Fremde kein Fremder mehr” (a.a.O., S. 69).

1.4.3.2 Modi des Fremderlebens

Wie lange er im Status des Fremden verharren muss, wann seine Versuche der Annäherung in den Prozess der Integration münden und er schließlich als vollwertiges Mitglied der neuen sozialen Gruppe agieren kann, hängt nicht allein von der Anpassungsbereitschaft des Ankommenden ab. Die aufnehmende Gesellschaft bestimmt durch den Grad der Öffnung, durch die Art der Wahrnehmung und Deutung des Fremden dessen Möglichkeiten, sich anzunähern bzw. zu integrieren.

Solange das Fremde in der Ferne verortet bleibt, für uns unzugänglich ist, löst es keine ernsthafte Betroffenheit aus. Das Fremde wird erst, wenn es in unsere Nähe kommt, zum Andersartigen, das, weil es sich vom Eigenen abhebt, Spannungen erzeugt. Erst im gegenseitigen Kontakt entstehen Reibungsflächen.⁷⁷

Fremdsein, im Sinne des Anderssein als man selbst, definiert die eigene Identität mit.⁷⁸ Ausgehend vom Eigenen, Vertrauten und Heimischen wird das Fremde zum Geheimnis, zum Namenlosen und Unbegreiflichen. „Denn das andere, das sich zeigt, ist stets Andersheit des Selben, das Fremde Fremdheit im Eigenen” (Mersch 1997, S. 39). Alle Deutungen, Beschreibungen und Beurteilungen des Fremden sind jeweils unsere eigenen Deutungen, Beschreibungen und Beurteilungen. Die eigenen Verstehenskriterien, mit denen wir den Fremden deuten, charakterisieren gleichzeitig uns selbst. Die Fremderfahrung, wie auch Husserl sie beschreibt, ist notwendigerweise mit Eigenerfahrung verknüpft: „Ich kann in keine andere Welt hineinleben, hineinerfahren, hineindenken,

⁷⁷ Autoren, die sich mit der Phänomenologie der Fremdheit befassen, stimmen darin überein, dass „Fremdsein keine Eigenschaft ist, sondern ein Verhältnis bezeichnet“ (Graumann 1997, S. 47). Vgl. hierzu auch: Schäffter 1991, S.11; Claessens 1991, S. 48

⁷⁸ vgl. Schäffter 1991, S.19: „Das Fremde ist das Uding, das Nicht-Eigene.“

hineinwerten und –handeln als die in mir und aus mir selbst Geltung hat” (Husserl 1973, S. 60).

Diese spannungsreiche Dynamik zwischen Eigenem und Fremden wird nicht emotionslos registriert. Selbstverständlichkeiten werden durch das Fremde in Frage gestellt, die eigene Weltsicht gerät in Konflikt mit anderen Perspektiven der Weltdeutung. Wir lassen uns erschüttern, herausfordern, überraschen und verstören. „Die Verstörung, die das Andere oder Fremde birgt, bedingt einen zeitlichen Bruch, eine Spaltung konstituierender Richtmaße und Vergleichswerte und lässt darum gleichsam in der Identität des Selbstbewusstseins einen Riss aufklaffen. Es gibt Augenblicke der Unschärfe und des Verschwimmens, in denen die angestammten Kategorien ins Wanken geraten und einen Zustand der Drift und der Bodenlosigkeit auslösen” (Mersch 1997, S. 36). Das Fremde in unserer Nähe wird als Verunsicherung und Bedrohung erlebt, gegen die man sich zur Wehr setzen muss, und zwar um so mehr, je instabiler und unsicherer das eigene Selbstbewusstsein ist (vgl. Graumann 1997, S. 49).

Zu der Wahrnehmung des Fremden als Bedrohung addiert sich als ambivalente Erfahrungsmöglichkeit die Faszination an verschiedenen Aspekten der Fremdheit.

Eine Modifikation erhält das Fasziniertsein unter dem Aspekt der Fremdheit als Alternative und Ergänzung des Eigenen. Fremdheit kann unsere Neugier reizen, unserer Wissbegierde und unserem Informationsbedarf entgegenkommen oder sie kann uns als willkommene Abwechslung locken.

Die Strategien, deren man sich bedient, um das Fremde „in den Griff” zu bekommen, sind nur auf den ersten Blick antagonistisch: Integration und Negation, Aneignung und Ausgrenzung, Subsumption und Separation.

Aus der eigenen Perspektive und mit dem Anspruch auf die Absolutheit der eigenen Lebensform⁷⁹ erfährt das Fremde eine negativistische Bewertung. Auch diese Bewertungsmuster der Fremdheit werden absolut gesetzt, als wären sie objektiv und hätten universelle Geltung. Daraus wird die Berechtigung einer diskriminierenden, repressiven Haltung gegenüber dem Fremden abgeleitet (vgl. Schäffter 1991, S. 15).

1.4.3.3 Zur Problemhaftigkeit „kulturautonomer Integration“

Der Begriff der multikulturellen Gesellschaft wird in der Sozialwissenschaft von unterschiedlichen Positionen aus betrachtet und analysiert, was zu kontrastreichen, z.T. konträren Ergebnissen führt (vgl. Kapitel 1.4.2).

Die Pragmatiker gehen von der Multikulturalität als empirische Tatsache aus, welche sich als Folge sozialer und kultureller Differenzierung in modernen Gesellschaften einstellt. Es sei soziokulturelle Realität, „dass innerhalb einer Gesellschaft () mehrere Kulturen existieren, sei es friedlich oder im Konflikt,

⁷⁹ „Eine der größten Schwierigkeiten eines symmetrischen, wechselseitigen Verstehens und Kooperierens ist die Eigenzentrik des Verstehenskriteriums aufgrund der eigenen Lebensform ()“ (Lütterfelds 2001, S.7).

sei es in einem Nebeneinander oder in einem integrierten Miteinander“ (Mintzel 1997, S. 58). Nach dieser Sichtweise ist die moderne hochentwickelte Gesellschaft Deutschlands faktisch multikulturell.

Eine zweite Gruppe von Sozialwissenschaftlern zeichnet ein ideologisches Wunschkonzept einer multikulturellen Gesellschaft. Sie konstruiert ein Idealbild einer Mehr-Kulturen-Situation und gibt Postulate vor, wie dieses gedankliche Gebilde in die Wirklichkeit umzusetzen sei.

Gemessen am idealtypischen Konstrukt von John Rex z.B. ist die Bundesrepublik Deutschland keine multikulturelle Einwanderungsgesellschaft. Obwohl sie sich inzwischen als Einwanderungsland bekennt, gewährleistet auch die Neuregelung des Zuwanderungsgesetzes keine volle rechtliche Gleichheit oder politische Partizipation. Die politische Konzeption von Einwanderung zielt ab auf Steuerung, Begrenzung und Selektion unter Berücksichtigung wirtschaftlicher und arbeitsmarktpolitischer Interessen Deutschlands (vgl. Kapitel 1.3.2.2). Im privaten Bereich dagegen wird eine einseitige Assimilation der Eingewanderten an die Mehrheitskultur erwartet. Somit werden die wesentlichen Kriterien einer idealtypischen Multikulturalität nicht erfüllt.

Es stellt sich die Frage, in welchem Ausmaß und in welchen Bereichen eine Assimilation der Einwanderer an die Mehrheitskultur gefordert werden muss und wie weit ethnische Subkulturen toleriert und gefördert werden sollen. Nach John Rex erlaubt eine multikulturelle Gesellschaft den Einwanderern die Fortführung eigener ethnischer Wertvorstellungen und der eigenen Religion, jedoch nur insoweit, „as these do not interfere with the functioning of the main political, economic and legal institutions of the society“ (Rex 1985, S. 4ff). Gibt es aber eine Integration ohne Assimilation? Das normative Konzept der „kulturautonen Integration“ (vgl. Hoffmann-Nowotny 1996, S. 110) vertritt den Standpunkt, dass „eingewanderte Minderheiten () zwar in die Strukturen des Einwanderungslandes integriert werden, gleichzeitig aber in kultureller Distanz zur Mehrheit verbleiben“ (a.a.O., S. 111). Die Problematik einer kulturautonen Integration bringt Prisching in seiner Schrift „Die Krisen des 21. Jahrhunderts“ auf den Punkt: „Die europäischen Länder kommen gar nicht darum herum, einen rigiden Assimilationsdruck auf Einwanderer wirken zu lassen. Wenn nordafrikanischen Immigranten untersagt wird, an den Körpern weiblicher Babys herumzuschneiden, wenn Islamisten in einen säkularisierten Staat gepresst werden, wenn türkischen Familienvätern handgreiflich klargemacht wird, dass sie über das Leben ihrer 18jährigen Tochter nicht mehr zu gebieten haben, wenn moslemische Kinder in ein koedukatives Schulsystem geraten – dann ist die Unterscheidung zwischen dem Verfassungsrahmen, den es zu wahren gilt, und der freien Alltagskultur, die innerhalb dieses Rahmens blühen kann, eine künstliche Unterscheidung; denn praktisch handelt es sich um tiefgreifende Eingriffe in die Alltagskultur, um einen weitgehenden Assimilationsdruck, der von der Wahrung unverzichtbarer abendländischer Kulturbestände ausgeht“ (Prisching, zitiert in Hoffmann-Nowotny 1996, S. 110).

Multikulturalitätserfahrene Lehrer werden dieses Dilemma bestätigen und mit facettenreichen Einzelheiten belegen können: Das Tragen von Kopftüchern im Unterricht, das elterliche Verbot für muslimische Mädchen zur Teilnahme am Sportunterricht oder an Klassenfahrten, gravierende Unterschiede zu den Erziehungsauffassungen ausländischer Eltern, etc.

Man könnte weiter reflektieren: Sind nicht auch mannigfaltige kulturelle Abweichungen Einheimischer zu beobachten? Werden solche Abweichungen mit den selben aversiven Reaktionen belegt wie die der Zugewanderten?

Fakt ist: Aus den strukturellen und kulturellen Unterschieden und der Divergenz von gegenseitigen Erwartungen und Entsprechungen entstehen komplexe Konfliktlagen und Spannungsverhältnisse. Zur Entspannung der konfliktären Lage entwickeln beide Parteien jeweils spezifische Strategien, die mit den Mechanismen der Unterschichtung, der neofeudalen Absetzung und der Konzentration auf die eigenen Zivilisationsmuster beschrieben werden. Die praktizierten Lösungsstrategien sind jedoch nicht dazu geeignet, den Non-Konfliktfall herbeizuführen.

Auch die soziologischen Konzepte multikultureller Gesellschaften liefern kein Rezept, wie eine für alle Parteien zufriedenstellende Lösung zu finden sei.

Der Ausweg aus dieser vielschichtigen Problematik kann nicht allein über strukturelle Veränderungen oder administrative Anweisungen führen. Die veränderte Lebenswelt verlangt nach einer veränderten Bewusstseinsform, welche akzeptiert, dass niemals ein vollkommener Non-Konflikt-Status erreicht werden, und eine Annäherung an diesen nicht in absehbarer Zeit erfolgen wird, welche aber gleichzeitig das Ideal einer friedlichen Kooperation kulturell unterschiedlicher Identitäten nie aus dem Auge verliert.

1.5 Fazit: Zur Notwendigkeit der Kompetenzerweiterung in einer globalisierten und multikulturellen Lebenswelt

Kein Mensch kann sich von den anderen sechs Milliarden Menschen scheiden lassen und ihnen „Lebt wohl!“ sagen. Vielmehr besteht die Hauptaufgabe für jeden einzelnen () gerade darin, mit den anderen Menschen gemeinsame Räume zu bewohnen sowie zu gestalten – sei dies in familiärer, kommunaler, nationaler, kontinentaler oder globaler Hinsicht.

Thurnherr 2001

Wenn das Zeitalter der Globalisierung uns ganz neue Welten eröffnet, wenn bisherige Grenzen überschreitbar und weiteste Entfernungen überwindbar werden, und weltweite Interaktionen ohne zeitliche Distanz stattfinden können, so stellt sich die Frage, ob wir zur Verwirklichung der sich eröffnenden Möglichkeiten denn überhaupt in der Lage sind.

Wenn Grenzen verfließen, sich öffnen, geschwächt und ganz aufgelöst werden, das Fremde in unmittelbare Nähe rückt und das Eigene mit dem gänzlich Anderen in Beziehung tritt und sich dadurch verändert, werden ganz neue Vorstellungs- und Handlungsweisen erforderlich. Die neue Lebenssituation verlangt nach einer Kompetenzerweiterung, um in der zur Selbstverständlichkeit gewordenen Konfrontation und Koexistenz mit dem Fremden zu bestehen. Diese Kompetenzerweiterung ist Aufgabe von Bildung und Erziehung.

Die Akzente eines Bildungsbegriffes, der die Globalisierung als Rahmenbedingung anerkennt und der durch Migration entstandenen multikulturellen gesellschaftlichen Situation Rechnung trägt, liegen auf zwei Hauptkomponenten:

- der Förderung der Mehrsprachigkeit und
- der Ausbildung eines kosmopolitischen Bewusstseins.

1.5.1 Die Förderung der Mehrsprachigkeit

Um soziale Distanz zu überwinden, sich „näher“ zu kommen und Kontakt zu finden bedient sich der Mensch seit jeher seiner Sprache. Mit der Sprache als Kommunikationsmittel gelingt Verständigung unter Angehörigen einer Sprachgemeinschaft. Wird das Kommunikationsfeld erweitert und der Limes der eigenen Sprachgemeinschaft überschritten, stößt die Wirksamkeit der eigenen Sprache schnell an Grenzen.

Die Schätzungen zur Gesamtzahl der aktuell auf der Welt gesprochenen Sprachen schwanken zwischen 4000 und 7000.⁸⁰ Neben Tausenden von Zwergsprachen und kleineren Sprachen gibt es 273 Millionensprachen, welche jeweils von mehr als einer Million Menschen gesprochen werden. Einige dieser Sprachen werden traditionell auch als Weltsprachen bezeichnet, wie etwa Englisch, Spanisch, Russisch, Arabisch, Portugiesisch, Französisch und Deutsch. Sie sind als Zweit- und Fremdsprache weit verbreitet, werden von internationalen Organisationen als Amts- und Arbeitssprache und als internationale Wissenschaftssprache verwendet.

Auf der Rangliste der Sprachen mit den meisten Native Speakern liegt Englisch nach Chinesisch an zweiter Stelle; die deutsche Sprache mit ca. 100 Millionen Sprechern nimmt Platz 10 ein (vgl. Abbildung 1).

⁸⁰ Eine absolute Zahl lässt sich deshalb nicht festlegen, da die Abgrenzung von Dialekt und Sprache definitorisch uneinheitlich vorgenommen wird, und es immer noch Sprachgruppen gibt (wie z.B. indonesische), die bis dato zu wenig erforscht sind (vgl. hierzu auch Kienpointner 1999, S.1)

Abbildung 1

Die 11 meist gesprochenen Sprachen der Welt

Rang	Muttersprachler	Angaben in Millionen
1.	Chinesisch	(1000)
2.	Englisch	(350)
3.	Spanisch	(250)
4.	Hindi	(200)
5.	Arabisch	(150)
6.	Bengali	(150)
7.	Russisch	(150)
8.	Portugiesisch	(135)
9.	Japanisch	(120)
10.	Deutsch	(100)
11.	Französisch	(70)

(Daten aus Crystal, D., 1990: The Cambridge Encyclopedia of Language ⁸¹)

Addiert man zu der Zahl der englischen Muttersprachler die Sprecher mit Englisch als Zweitsprache und die internationale institutionelle Bedeutung der englischen Sprache sowie die Übersetzungsaktivitäten, so nimmt Englisch als Weltsprache unangefochten den ersten Platz ein.

Dass Französisch mit einer relativ niedrigen Anzahl von Native Speakern zu den Weltsprachen gezählt wird, liegt ebenfalls an seiner weiten Verbreitung als Zweit- und Fremdsprache und der festen Verankerung in internationalen Organisationen wie z.B. der UNO, UNESCO und der EU (vgl. Kienpointner 1999, S. 2).

Erinnern wir uns an den oben formulierten Minimalkonsens, Globalisierung als einen Vorgang der Veränderung zu verstehen, so sehen wir eine Veränderung konzentriert auf die sprachlichen Ebene.

- Informationen aus der ganzen Welt erreichen uns durch das Medium der Sprache.
- Wirtschaftliche und wissenschaftliche Interaktionen basieren auf sprachlichem Austausch.
- Der gesamte kommerzielle und mediale Bereich ist durchdrungen von fremdsprachlichen Elementen.
- Der Kontakt mit fremdsprachigen Mitbürgern und Mitbürgerinnen gehört zu unserem Alltag.

⁸¹ vergleichbare Daten finden sich in Grimes 1996

Unsere unmittelbare Lebenswelt ist längst nicht mehr monolingualistisch. Mit der Globalisierung ist die Wahrscheinlichkeit, mit den verschiedensten Sprachen der Welt in Kontakt zu kommen, enorm gestiegen. Die einzige Möglichkeit für das Individuum, sich in dieser vielsprachigen Situation zurechtzufinden, ist, selbst vielsprachig zu werden. Da jedoch kein Individuum – auch nicht das hochsprachbegabte – alle Sprachen lernen kann, mit denen es potenziell in Berührung kommen kann, wird sich der Fremdsprachenunterricht auf die meist gesprochenen Sprachen und die Nachbarsprachen konzentrieren. Fremdsprachenkenntnisse ermöglichen dem Einzelnen den Zugang zu fremdsprachigen Informationen, erweitern seinen Kommunikationsradius und gewähren Einblick in das Denksystem fremder Gesellschaften.

Die Fremdsprachenkompetenz erhält im Zeitalter der Globalisierung auch einen hochrangigen gesellschaftspolitischen Stellenwert unter dem Aspekt des kulturellen Austausches und wirtschaftlichen Handelns, des Konfliktabbaus und der Friedenssicherung (vgl. Christ 1980, S. 48ff). Die sprachliche Verständigung ist eine Prämisse des Zusammenwachsens der einzelnen Gesellschaften zu einer Weltgesellschaft. Der kosmopolitische Weltbürger ist mehrsprachig. Allein das reicht nicht.

1.5.2 Die Ausbildung einer kosmopolitischen Bewusstseinsform

Die zweite nicht weniger bedeutsame Komponente ist eine erweiterte Bewusstseinsform, welche sich nicht mehr nur auf den überschaubaren Nahbereich sondern auf die ganze Erde bezieht. Im Entgrenzen der Aufmerksamkeit, im gedanklichen Überschreiten von Grenzen, indem sie unseren Standpunkt außerhalb unseres Planeten positioniert und so die Menschheit als Ganzes betrachtet, eröffnet sie uns den Zugang zur neuen Wirklichkeit. Diese erweiterte Identität, die die Gesamtheit der Erde zum Bezugspunkt ihres Denkens und Handelns erhebt, erfährt eine Steigerung im Ideal des Kosmopoliten, dessen Genese in der Soziologie (vgl. Robertson, Beck, Albrow, Höffe) aus der wahrgenommenen Gemeinsamkeit des menschlichen Schicksals abgeleitet wird.

Diese anthropologische Sichtweise betont die *conditio humana* als gemeinsame Basis, aus der die ganze Variationsbreite verschiedener Kulturen hervorgeht. „Fremdheitserfahrung als Einsicht in den tragenden Grund der eigenen kreatürlichen, psychischen, sozialen und kulturellen Existenz kann sich als Faszination an einer sensitiven Verbundenheit mit dem eigenen Ursprung () äußern“ (Schäffter 1991, S. 17). Das allen Menschen Gemeinsame, das unserer Natur Eigene als bewusstes Selbst, Organismus oder Kreatur, hat verbindende Kraft. Im universal Menschlichen, in gemeinsamen Affekten, Praktiken oder Symbolen wird kulturübergreifende Verwandtschaft sichtbar. Auf der Ebene menschlicher Ausdrucksformen finden wir Vertrautes, Verständliches und Verstehbares. Diese existentielle transkulturelle Erfahrung ist Grundlage und Voraussetzung für das Fremdverstehen. Ob wir das jeweils Fremde verstehen

und akzeptieren können, davon hängt ein friedvolles Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft ab.

Es tun sich mir jedoch erhebliche Zweifel auf, wollten wir darauf vertrauen, dass sich der Kosmopolitismus als Bewusstseinsform parallel mit dem Bewusstwerden von globalen Gefahren quasi von selbst einstellt. Hier überzeugt die Gedankenführung Mohrs⁸², der illusionäres Gedankengut auf den Boden der Wirklichkeit zurückholt. Er verweist auf die „genetische Prägung“ des Menschen „als Kleingruppenwesen“ und will kosmopolitisches Bewusstsein nur „in einem minimalen Sinne“ (Mohrs 2001)⁸² verstanden wissen. „() es ist () nicht zu erwarten, dass es zur Ausbildung einer starken kollektiven Identität auf globaler Ebene kommen könnte, auch nur annähernd vergleichbar der kollektiven Identität auf familiärer oder lokaler Ebene. Dafür sind wir einfach natürlicher Weise nicht <ausgestattet> und – in aller Regel – intellektuell (noch) nicht gebildet“ (a.a.O.).

Eine Veränderung der Bewusstseinsform wird nur durch Bewusstseinsbildung möglich sein, durch Bildung, welche die Einsicht in die Notwendigkeit weltbürgerlichen Denkens und Handelns vermittelt und somit die Bereitschaft zu einer Selbstwahrnehmung als Weltbürger fördert.⁸³ Zweifellos muss das Bild des kosmopolitischen Weltbürgers als Ideal verstanden werden, das anzustreben es wert erscheint, nicht aber durch Erziehung vollends planbar und in absehbarer Zeit erreichbar wäre. Wird dieses Ideal bei erzieherischen Interventionen erst gar nicht mitgedacht, wird sich eine kosmopolitische Bewusstseinsform auch nicht herausbilden können.

Der erste Schritt in diese Richtung besteht darin, die Identitätsentwicklung und -stabilisierung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Der Interdependenz von Identität und Fremdheit entspricht schulische Bildung durch „die Beschäftigung mit differenten Kulturen () auf der Basis einer Beschäftigung mit der eigenen, die zugleich durch die Beschäftigung mit anderen vertieft werden kann“ (Luchtenberg 1999, S. 81). Das *Erkennen und Akzeptieren der eigenen Identität* sind wichtige Voraussetzungen für ein gesundes Selbstwertgefühl.

In einem zweiten Schritt begegnet Bildung und Erziehung der eingeeengten Wahrnehmung einer ethnozentrischen Denkweise, die sich selbst als Mittelpunkt der Welt betrachtet und eine absolute Geltung der eigenen Ansichten beansprucht. Sie motiviert zur Reflexion über die Befangenheit des eigenen Denkens und ermuntert zur Öffnung für Alternativen (vgl. Auernheimer 1988, S. 16). Sie akzeptiert eine mehrkulturelle und mehrsprachige Gesellschaft und bemüht sich um die Anerkennung der Verschiedenheit und Gleichwertigkeit aller Menschen.

⁸² Das mir vorliegende Manuskript enthält keine Seitenangaben.

⁸³ Auch Mohrs weist in diesem Zusammenhang der Bildung und Erziehung eine Schlüsselrolle zu: „Denn wie sollte diese neue Bewusstseinsform () generiert, etabliert, stabilisiert und erhalten werden, wenn nicht () durch entsprechende Erziehung und Bildung ()“ (Mohrs 2001).

Nach der Relativierung des eigenen Standpunktes strebt das neue Bildungsverständnis in einem nächsten Schritt danach, durch eine mehrspektivische Sichtweise die Kausalitäten fremdartiger Denk- und Handlungsweisen aufzudecken. Das gedankliche Transponieren in die Position des Fremden soll die eigenen Grenzen sprengen und Verstehen, Toleranz und Empathie ermöglichen.

Der kosmopolitische Weltbürger zeichnet sich aus durch Identitätsbewusstsein, mehrspektivisches Denken und mitmenschliches Handeln.

Die Bildungsinstitution Schule versucht mit neuen Konzepten den veränderten Ansprüchen an Bildung und Erziehung Rechnung zu tragen. Die bildungspolitische Neuorientierung betrifft alle Schulstufen und umfasst fachspezifische sowie fächerübergreifende Maßnahmen.

Das folgende Kapitel widmet sich der Darstellung administrativer Bildungsplanung im Bereich der Elementarstufe, welche im Rekurs auf die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse neue Akzente setzt.

2 Die Interkulturelle Bildung und Erziehung in den Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule

*Es braucht andere leute die mehr können
denn rechnen und deutsche bucher lesen...
sonderlich itzt zu vnser zeit da man mit mehr
und andern leuten zu reden hat denn mit
nachbar Hans.*

Martin Luther

Der Schule als Bildungsinstitution obliegt die Aufgabe, die im Kapitel 1.5 beschriebenen, durch gesellschaftliche Transformationsprozesse notwendig gewordenen Kompetenzen zu vermitteln. Will sie unter den veränderten Verhältnissen ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen, ist sie aufgefordert, ihr Programm in Bezug auf Wissenserwerb, Wertorientierung und Persönlichkeitsentwicklung auszuweiten und in spezifischen Bereichen einen Paradigmenwechsel vorzunehmen.

Speziell die Lehrpläne der Grundschulen haben sich dieser gesellschaftlichen Herausforderung gestellt.

Der Forderung nach Mehrsprachigkeit entsprechen sie, indem sie ihren Fächerkanon mit dem Fremdsprachenunterricht erweitern.

Zur Grundlegung einer kosmopolitischen Bewusstseinsform nehmen sie die interkulturelle Bildung und Erziehung in ihren Fächerkanon auf. Sie begegnen somit den neuen sozio-kulturellen Bedingungen mit einer „bewusste(n) und absichtsvolle(n) Intervention“ (Kron 2001 S. 90), die kognitive und emotionale Elemente in sich verschränkt.

Die vorliegende Arbeit richtet den Focus auf die Interkulturelle Bildung und Erziehung, die in den administrativen Richtlinien des Frühen Fremdsprachenunterrichts eine besondere Betonung erfährt.

2.1 Die Interkulturelle Bildung und Erziehung – eine Antwort auf die veränderte gesellschaftspolitische Situation

Unter der Vielzahl der Globalisierungsdimensionen sind im Besonderen die Migrationsprozesse der jüngsten Vergangenheit für die neue Pluralität unserer Gesellschaft verantwortlich. Da eine enge Interdependenz zwischen gesellschaftlicher Transformation und dem Wandel des Bildungsverständnisses besteht (vgl. Kapitel 1.1), geht mit der neuen gesellschaftlichen Pluralität eine Innovation in Sachen Bildung einher. In Entsprechung zur soziologischen Deskription einer multikulturellen Gesellschaft führt die Pädagogik das Konzept einer interkulturellen Bildung ein. Diese Kongruenz wird von der Mehrzahl erziehungswissenschaftlicher Autoren bestätigt: „Die dieser Situation einer

multiethnischen und multikulturellen Gesellschaft angemessenen Antwort der Pädagogik ist die interkulturelle Erziehung“ (Essinger/ Graf 1984, S. 20).⁸⁴

2.1.1 Die ätiologische Ableitung Interkultureller Bildung und Erziehung in den Präambeln der Lehrpläne

Der beschriebenen Interdependenz von Bildung und Gesellschaft entspricht die in den Präambeln von Lehrplänen und Richtlinien formulierte Ableitung der Aufgabe interkultureller Bildung und Erziehung aus den gesellschaftspolitischen Verhältnissen.

Die tiefgreifenden, mehrdimensionalen Veränderungen unserer Gesellschaft erfordern eine pädagogische Antwort, die man durch die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule und die besondere Ausweisung interkultureller Lerninhalte zu verwirklichen sucht.

Folgende Auszüge aus aktuellen administrativen Rahmenempfehlungen veranschaulichen die bildungspolitische Intention, der globalisierten und multikulturellen gesellschaftlichen Situation Rechnung zu tragen.

„Wo sich Menschen unterschiedlicher Sprache, Herkunft und Weltanschauung begegnen, wo sie zusammen leben oder sich auseinandersetzen, verändern und entwickeln sich Weltbilder und Wertsysteme: Kulturen bilden ein sich veränderndes Ensemble von Orientierungs- und Deutungsmustern, mit denen Individuen ihre Lebenswelt gestalten. Moderne Gesellschaften sind daher auch in kultureller Hinsicht komplex und pluralistisch. () Wenngleich die Schulverwaltungen der Länder inzwischen der kulturellen Vielfalt mit differenzierten schulischen Maßnahmen Rechnung getragen und darüber hinaus die Beschäftigung mit anderen Kulturen im Unterricht und im übrigen Schulleben gefördert haben, ergeben sich zusätzliche Aufgaben für die Bildung und Erziehung in der Schule. Die vorliegende Empfehlung will einen Beitrag zur Bewältigung dieser Aufgabe leisten“ (Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘, Beschluss der Kultusministerkonferenz 1996, S. 2).

„Die Vereinigung Europas und eine weltweit zunehmende Migration bringen in der Schule Kinder unterschiedlicher Herkunft zusammen. Die besondere Aufgabe der Grundschule besteht dabei in der Entwicklung der Erkenntnis, dass

⁸⁴ vgl. auch Auernheimer 1990: „Mehrere demographische Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, zunächst vor allem die Arbeitsmigration, dann aber auch das Asylbegehren vieler Menschen aus Spannungsgebieten oder aus Ländern mit einem autoritären Regime und schließlich auch die Zuwanderung sogenannter Aussiedler aus osteuropäischen Ländern haben den Anstoß gegeben für Entwürfe einer interkulturellen Erziehung“ (a.a.O., S.36).

Nieke 2000 : „Interkulturelle Erziehung ist eine der möglichen pädagogischen Antworten auf eine Zuwanderung über Staats- und Kulturgrenzen hinweg“ (a.a.O., S.21).

Menschen und Kulturen in gleichberechtigter Weise nebeneinander und miteinander leben, dass man voneinander lernen kann und sich so gegenseitig bereichert“ (Lehrplan für die Grundschulen in Bayern 2000, S. 15).

„Das Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt den gegenwärtigen Strukturwandel, der die Lebensbedingungen der Schüler verändert. Sie wachsen in einer Welt pluralistischer Lebensformen und Wertorientierungen heran. Dieser Situation tragen die Rahmenpläne durch veränderte pädagogische Anforderungen Rechnung. Daraus ergibt sich ein neues Verständnis für die Arbeit in der Grundschule“ (Rahmenplan – Fremdsprache, Mecklenburg-Vorpommern 2000, S. 4).

„Die gesellschaftliche Entwicklung und das Zusammenwachsen der Völker haben im Saarland Anfang der 1980er Jahre den erneuten Anstoß gegeben, dem Fremdsprachenunterricht bereits in der Grundschule einen festen Platz einzuräumen. () Die Grenznähe bietet die Möglichkeit, dass bereits in der Grundschule durch Schülerbegegnungen die Sprache des Nachbarn unmittelbar erfahren und eine Sensibilisierung gegenüber der anderen Nationalität und Kultur im konkreten Erleben der Schülerinnen und Schüler angebahnt werden kann“ (Richtlinien für den Französischunterricht in der Grundschule, Saarland 1992 a, S. 1 und 2).

Es wird „zum einen deutlich, dass es der Schule von Anfang an nicht nur um die Vermittlung von (Kultur-)techniken im Umgang mit Schriftsprache und bürgerlichem Rechnen gehen kann, sondern auch um das Reden, um die gesprochene Sprache, also auch um das Miteinander von Menschen. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Schule außerschulische Gegebenheiten bei ihrem Lernangebot zu berücksichtigen hat. () Das Schulgesetz des Landes Rheinland-Pfalz verknüpft <die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten mit dem Ziel, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Orientierung in der modernen Welt zu ermöglichen>“

(Institut für schulische Fortbildung und schulische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 1998, S. 5).

„Kinder und Jugendliche wachsen heran in einer Welt unterschiedlicher Lebensformen und Wertorientierungen. Sie nehmen diese Welt wahr im Licht verschiedener kultureller Traditionen, religiöser Deutungen, wissenschaftlicher Bestimmungen, politischer Interessen. Sie erfahren diesen Pluralismus einer offenen Gesellschaft als eine Bereicherung ihres Lebens, aber auch als Verunsicherung und Bedrohung ()“.

Ein Konzept der Grundbildung soll „allen Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen die Vielfalt der natürlichen und der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der sie leben, differenzierter wahrzunehmen, zu empfinden und zu beurteilen, das Eigene zu schätzen, das Fremde anzuerkennen und sich mit anderen darüber

verständigen zu können“ (Lehrplan für Grundschulen, Schleswig-Holstein 1997 a, S. 7).

2.1.2 Die deskriptive und normative Komponente Interkultureller Bildung und Erziehung

Wie in der Soziologie normative und deskriptive Konzepte einer multikulturellen Gesellschaft diskutiert werden (vgl. Kapitel 1.4.2), findet sich auch in der Pädagogik kein einmütiger Konsens darüber, ob interkulturelle Bildung nur als Antwort auf die soziokulturelle Realität zu denken sei, oder aber, normativen Konzepten entsprechend, „eine interkulturelle Pädagogik zur Beförderung einer multikulturellen Gesellschaft“ (Richter 1993, S. 262)⁸⁵ gestaltenden Charakter erhalten soll.

Berechtigt erscheinen mir beide Argumentationslinien. Nehmen wir eine interkulturelle Bildung und Erziehung an, die nach dem Prinzip des Lebensweltbezugs auf die Multikulturalität als empirische Tatsache rekurriert, so wird sie den Heranwachsenden der gesellschaftlichen Situation angemessene Lebensbewältigungsstrategien beibringen. Eine Erziehung aber, die sich ausschließlich als Vermittlerin von „Strategien, das Leben in der multikulturellen Situation voll zu bewältigen“ (Auernheimer 1990, S. 2), definiert, berücksichtigt nur den deskriptiven Aspekt. Erst durch die Ergänzung einer kritischen Distanznahme zu politischen Vorgaben und einer Kausalitätsfindung, die Verstehen hervorbringt, wird sie konstruktiv sein können und einen Beitrag leisten zur Gestaltung einer (idealen) multikulturellen Situation.

2.1.3 Definitivische Akzentuierungen Interkultureller Bildung und Erziehung

Dass „die Konzeptualisierung einer <interkulturellen Bildung> () mit der Vorstellung einer <multikulturellen Gesellschaft>, und diese wiederum mit der <Einwanderungsgesellschaft> verknüpft“ (Richter 1993, S. 249) ist, wird allgemein akzeptiert. Die definitivische Bestimmung einer interkulturellen Bildung und Erziehung erfährt jedoch unterschiedliche Akzentsetzungen.

Während die ‚Ausländerpädagogik‘ und frühe Konzepte der interkulturellen Bildung monistisch an der Majoritätenkultur orientiert waren, an die sich die Angehörigen der Minoritäten zu assimilieren hatten, setzen sich die neuen Modelle für „die Erhaltung der kulturellen, ethnischen Identität bei gleichzeitiger Handlungsfähigkeit im durch die Majorität dominierten und definierten Alltagsleben“ (Nieke 1986, S. 463) ein.

⁸⁵ vgl. auch Auernheimer 1988, S.18; Auernheimer 1990, S.2

Sie nehmen Abstand von der dualistischen, abgrenzenden Sichtweise von Majorität und Minorität, die in der Vergangenheit für die defizitäre Gruppe spezielle Lehrangebote bereithielt, den Ausgleich von „Defiziten“ und die Anpassung an die Kultur der Mehrheitsgesellschaft anstrebte. Die Neukonzeptualisierung bezieht sich – unabhängig ihrer Gruppenzugehörigkeit – auf alle Schülerinnen und Schüler. „Sie wendet sich an die Angehörigen kultureller Minderheiten und dominierenden Mehrheiten und thematisiert die Beziehungen zwischen ihnen“ (Prenzel 1995, S. 77).

Diese Akzentuierung der Beziehungsqualität wird zu einem bedeutenden Kriterium der neuverstandenen Interkulturalität. Sie „schließt die Notwendigkeit verständigungsorientierter Kommunikation mit ein“ (Fuchs 2001, S. 33). „Die interkulturelle Option ist durch das Bestreben gekennzeichnet, die verschiedenen Kulturen aufeinander zu beziehen, und () nicht durch die bloße Steuerung und Kontrolle des Nebeneinander“ (Porcher 1984, S. 37). Das Nebeneinanderherleben wird ersetzt durch die Gestaltung des Miteinanderlebens mit der „Beziehungsqualität einer gegenseitigen Akzeptanz, Toleranz und Gleichwertigkeit der Kulturen“ (Fuchs 2001, S. 33).

Eine weitere Definitionsebene betont das konfliktäre Potenzial (vgl. Kapitel 1.4.2.4) in den interkulturellen Beziehungen und akzentuiert die Beseitigung von Barrieren, die der Verwirklichung einer (idealen) multikulturellen Gesellschaft entgegenstehen: „die Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen“ (Hohmann 1986, S. 6f). Doyé fasst „the educational essence“ zusammen als „a plea for the avoidance, prevention modification and reduction of stereotypical thinking, prejudice and discrimination“ (Doyé 1999, S. 17).

Der harmonisierende Ansatz dagegen will die multikulturelle Zusammensetzung der Gesellschaft als Chance verstanden wissen, die pädagogisch genutzt werden soll. Die kulturelle Vielfalt wird nicht als Störvariable problematisiert, sondern als Bereicherung angesehen, die kulturellen Austausch ermöglicht und Anreize bietet, den eigenen Horizont zu erweitern. Kritiker bezeichnen diese Auslegung als „harmonisierungssüchtig“, „hochgreifend“ und „utopisch“ (vgl. Richter 1993, S. 264; Hohmann 1986, S. 6f;), Befürworter halten jedoch diese Sichtweise für wichtig, um „gegen den im öffentlichen Leben dokumentierten kulturellen Hochmut anzugehen“ (Auernheimer 1988, S. 15; vgl. auch Essinger 1984, S. 56) und zu Offenheit und Lernbereitschaft zu ermuntern.

Die gegenwärtig praktizierte Konzeptualisierung von interkultureller Bildung und Erziehung korrespondiert mit den beiden zuletzt genannten Ansätzen in der Formulierung von zwei Teilbereichen: „Pädagogik der Begegnung“ und „Konfliktpädagogik“. Der Aspekt der Beziehungsqualität spielt in beiden Akzentuierungen eine wesentliche Rolle; die generelle Gültigkeit für alle Schüler der Majorität und der Minorität ist notwendige Bedingung.

Trotz unterschiedlicher Betonung einzelner Komponenten ist die interkulturelle Bildung und Erziehung zu verstehen „als die notwendige Antwort auf die

entstandene und dauerhaft bestehen bleibende Gesellschaft mit Zuwanderern aus anderen Kulturen sowie mit daraus entstehenden oder schon vorher existierenden ethnischen Minoritäten, d.h. als Antwort auf eine als dauerhaft zu akzeptierende multi-ethnische oder multikulturelle Gesellschaft“ (Nieke 2000, S. 35).

Doyé erweitert den Begründungshorizont von der Multikulturalität auf die Globalität: „The general acceptance of intercultural education is not due to the changed and still changing ethnic composition of modern societies alone. This acceptance also stems from a growing awareness of the global independence of all nations and cultures on this planet“ (Doyé 1999, S. 15).

2.1.4 Die Anfänge Interkultureller Bildung und Erziehung

Die Entstehung von Konzepten zur interkulturellen Bildung und Erziehung in Deutschland verlief in vielen Punkten analog zum Prozess der Meinungsbildung in der Öffentlichkeit (vgl. Kapitel 1.3.2.2).

Die Gastarbeiterkinder in den deutschen Schulen riefen Anfang der 1970er Jahre die sog. „Ausländerpädagogik“ auf den Plan. Ihr Defizit an Deutschkenntnissen versuchte man möglichst schnell durch die Segregation in spezielle Vorbereitungsklassen auszugleichen. Das Hauptaugenmerk lag auf der schnellstmöglichen Aneignung der deutschen Sprache, um dem Unterricht in den Regelklassen folgen zu können. Kulturelle Differenzen wurden verleugnet und ignoriert; die Tabuisierung verhinderte die Akzeptanz kultureller Eigenarten.

Mit der einsetzenden wirtschaftlichen Rezession und der zunehmenden ausländerfeindlichen Haltung in der Öffentlichkeit begann die Erziehungswissenschaft in den 1980er Jahren sich gesellschaftskritisch zu äußern. Hamburger u. a. schrieben „über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen“ und machten damit der Politik den Vorwurf, die Lösung der von ihr erzeugten Problematik an die Pädagogik abzugeben. Strukturell verursachte Schwierigkeiten ließen sich aber nur durch politische Mittel lösen. (vgl. Hamburger u. a. 1981, S. 158-167) Die erziehungswissenschaftliche Theorie nahm Abstand von einer unterrichtlichen Praxis, die eine Assimilation und Akkulturation der ausländischen Schüler beabsichtigte. In ihrer Kritik kam der Widerstand gegen die Dominanz der Majoritätskultur zum Ausdruck, „an welche sich die Angehörigen der zugewanderten Minderheiten umstandslos zu akkulturieren hätten: alle Kulturen seien gleichwertig“ (Nieke 2000, S. 16 und S. 17).

Die frühen Konzepte einer interkulturellen Erziehung richteten sich, neben der sprachlichen Förderung der ausländischen Schüler, an die Kinder der Majorität, welche die Lebensweise der Zugewanderten akzeptieren und auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet werden sollten. Diese Modelle wurden jedoch mit der Kritik der Ethnisierung bedacht: durch die Kulturbetonung käme es, wenn auch ungewollt, zu einer Affirmation der

Diskriminierung. Der Akzent verschob sich nun auf eine Integration mit der Wahrung und Akzeptanz differenter Lebensweisen.

Mit der allmählichen öffentlichen Anerkennung der auf Dauer angelegten Multikulturalität unserer Gesellschaft bezog man alle Schüler inländischer und ausländischer Herkunft in das Bemühen mit ein, interkulturelle Denk- und Verhaltensweisen zu erzielen. Interkulturelle Bildung bekam den Status einer Allgemeinbildung und sollte als Unterrichtsprinzip in geeigneten unterrichtlichen Situationen wirksam werden.

Mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule und der fachspezifischen Zuordnung von interkulturellen Lernzielen erfuhr das zunächst wenig konkretisierte Unterrichtsprinzip eine inhaltliche Präzisierung. Die Erwartungen an das Fach, seinen Beitrag zur kommunikativen Kompetenzerweiterung in interkulturellen Kontaktsituationen, zur Identitätsbildung und Werteerziehung zu leisten, erhielten eine konkrete Formulierung in der Vorgabe von Richtlinien, Rahmenthematiken und Lernzielkatalogen.

Diese – wenn auch nur grobe und sehr vereinfachte - Darstellung der prozesshaften Entwicklung interkultureller Bildung und Erziehung kann ihre Interdependenz mit Politik und öffentlicher Meinung verdeutlichen. Im Spannungsfeld politischer Interessen und gesellschaftlicher Interpretation muss die Erziehungswissenschaft auf strukturelle Veränderungen reagieren, sich aber zum Wohle des Individuums wenn nötig distanzieren und mit konstruktiver Kritik gegen politische Vereinnahmung einschreiten (vgl. Kapitel 1.1.3). Sie kann richtungsweisend sein für politisches Handeln und das gesellschaftliche Klima beeinflussen und mitgestalten.

Interkulturelle Pädagogik ist daher „in höchstem Maß politisch“ (Essinger 1984, S. 74).

2.2 Die Prinzipien und Lernziele Interkultureller Bildung und Erziehung

2.2.1 Prinzipien Interkultureller Bildung und Erziehung

Der Entwicklung von Modellen zur praktischen Umsetzung müssen Grundsatzüberlegungen vorausgehen, die ein Programm festlegen, das die Richtung vorgibt. Elementare Aufgaben werden bestimmt und Prinzipien formuliert. Diese Grundsatzbeschreibung dient als Fundament für eine differenzierte Zielformulierung und die methodische Gestaltbarkeit.

2.2.1.1 Pädagogische und interkulturell-spezifische Grundsätze nach Auernheimer

Auernheimer, einer der namhaftesten Autoren zum Themenbereich „Interkulturelle Erziehung“, konzentriert sich als Erziehungswissenschaftler auf die minimalistische Normung prägnanter Grundprinzipien.

Zwei pädagogische Grundsätze als Basis aller „professioneller Erziehung, Bildung (und) Beratung“ (Auernheimer 2001, S. 9), und somit auch der interkulturellen, sind:

- Gleichbehandlung und
- Lebensweltbezug.

Das im Grundgesetz verankerte Recht auf Gleichbehandlung will Auernheimer im pädagogischen Zusammenhang nicht nur als Verbot von Bevorteilung und Benachteiligung interpretieren, sondern „in positiver Auslegung“ (a.a.O., S. 9) auch als Gebot zum Ausgleich spezieller Nachteile und Defizite.

Dem Lebensweltbezug kommt im Kontext interkultureller Bildung eine zweifache Bedeutung zu, da sich unsere selbstverständliche sozio-kulturelle Wirklichkeit durch die Prozesse der Globalisierung und Migration drastisch verändert hat, und ohne Bezug zu dieser Realität „kein Interesse geweckt, kein Zugang zum Gegenstand und kein Zugang zum anderen eröffnet werden“ (a.a.O., S. 9) kann.

In Entsprechung zu den beiden allgemein pädagogischen Grundprinzipien nennt Auernheimer zwei interkulturell-spezifische Grundsätze:

- Gleichheit und
- Anerkennung.

Das Gebot der Gleichheit bekommt besondere Relevanz im Hinblick auf die strukturelle Benachteiligung der Zugewanderten. Interkulturelle Erziehung leitet zur kritisch distanzierten Betrachtung von politischen Konzepten an und deckt auch Alltagsrassismus in seinen verschiedenen Ausformungen auf, „weil () Diskriminierungen im Alltag die Würde der einzelnen verletzen und durch Einschüchterung ihre Freiheitsrechte und Chancen mindern“ (Auernheimer 2001, S. 9).

„Das Prinzip der Anerkennung soll der Bedeutsamkeit kultureller Bezüge für die Identitätsentwürfe der Individuen Rechnung tragen“ (a.a.O., S. 10).

Durch Anerkennung wird das Individuum Mitglied einer Gemeinschaft, Aberkennung dagegen bewirkt Ausgrenzung. Die identitätsstiftende Funktion von Anerkennung beschreibt Düttmann in seiner Schrift ‚Zwischen den Kulturen‘: „Einer möchte als dieser oder jener, als dieses oder jenes anerkannt werden, weil er vorgibt, dieses oder jenes zu sein, das heißt dieses oder jenes geleistet und vollbracht zu haben, dieser oder jener Gruppe anzugehören, dieser oder jener Kultur und Tradition, diesem oder jenem Sprachkreis. Nicht das pure Faktum, nicht die zufällige Vereinzeltheit seiner Existenz, sondern die kulturelle

Vermitteltheit einer Zugehörigkeit, das Kulturzeugnis einer erbrachten Leistung begründet die Forderung nach Anerkennung. Anerkennung soll folglich eine Identität stiften und bestätigen“ (Düttmann 1997, S. 10).

Auf den Zusammenhang von Anerkennung und Gleichheit verweist Benhabib. Im Kampf um Anerkennung gehe es immer auch um gleiche Rechte und gleichen Zugang zu vorhandenen Ressourcen. Gleichheit und Anerkennung könnten nur in einem gleichberechtigten Dialog verwirklicht werden (vgl. Benhabib 1999, S. 80).

- Verstehen und
- Dialog bzw. Dialogizität

als zwei weitere Grundsätze interkultureller Pädagogik setzt Auernheimer in Beziehung zum Prinzip der Anerkennung: „Wer die für den anderen bedeutsamen kulturellen Bezüge und Kollektiverfahrungen anerkennt, muss sich notwendig auch um Verstehen bemühen. Vertieftes Verstehen wird die Anerkennung unterstützen“ (Auernheimer 2001, S. 11).

Das Bedingungsverhältnis von Gleichheit, Verstehen und Dialogizität erklärt Bukow⁸⁶ mit der Unterscheidung von System und Lebenswelt. Für die Integration in die gesellschaftlichen Systeme ist die Gleichbehandlung von Bedeutung. Soziale Integration dagegen wird nur durch Anerkennung möglich. Dem Dialog kommt dabei die Vermittlerfunktion zwischen System und Lebenswelt zu, und er wird zur Aufgabe der zivilgesellschaftlichen Kommunikation. Dieser Dialog kann wiederum nur gelingen, wenn die gleiche Möglichkeit der Beteiligung an den Systemen der Gesellschaft gegeben ist, was Bukow zu der Folgerung veranlasst, dass „die Krise der Zivilgesellschaft () in einer Krise effektiver gesellschaftlicher Beteiligungsmöglichkeiten“ (Bukow 1999, S. 31) bestehe.

2.2.1.2 Das Prinzip der Mehrspektivität nach Duncker

Duncker, ein Vertreter der Mehrspektivistischen Didaktik⁸⁷ spricht in Fortsetzung der von Prengel geprägten „Pädagogik der Vielfalt“⁸⁸ von einer „Didaktik der Vielfalt“ und entwirft in diesem Rahmen drei grundlegende Aufgaben eines Unterrichts, der sich auf eine heterogene Klassenzusammensetzung bezieht:

- das Zeigen der Welt
- die Beachtung kultureller Pluralität
- die Perspektivität als Erkennungsprinzip.

Das „Zeigen der Welt“ versteht Duncker nicht als eine Darstellung der Realität, als Aufzeigen von Tatsachen, sondern als eine „vielfältige, mehrperspektivische

⁸⁶ Bukow 1999, S.31 ff

⁸⁷ vgl. Duncker, L., 1995: Mit anderen Augen sehen lernen. Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrspektivität“, in: Die Deutsche Schule, H.4/1995, S.421-433

⁸⁸ vgl. Prengel, A., 1995: Pädagogik der Vielfalt, Opladen

Rekonstruktion der Wirklichkeit“ (Duncker 1997, S. 178), die den eigenen Standpunkt relativiert und ergänzt. „Darin erweist sich das Zeigen als Hilfe zum Überschreiten von Grenzen des Wahrnehmens und Erkennens, als Hilfe zum Erschließen neuer Horizonte“ (a.a.O., S. 178).

Durch das Beachten kultureller Pluralität wird die persönliche Position innerhalb einer heterogenen Klassengemeinschaft zur Sprache gebracht und als Chance zum Lernen genutzt.

Eine Didaktik der Vielfalt kann nicht „schulklassenneutral“ (a.a.O., S. 179) verwirklicht werden. Sie erhebt die aktuelle Situation, die soziokulturelle Zusammensetzung zum Ansatzpunkt mehrspektivischen Denkens.

Als dritte Dimension führt der Autor die Perspektivität als Erkennungsprinzip ein. Dem Zeigen der Welt und dem mehrspektivischen Anschauen muss die individuelle Erkenntnis in Form des „Gewahrwerdens“ folgen. „Jedes Zeigen der Welt wird nutzlos, wenn diese Ebene des Gewahrwerdens nicht erreicht wird“ (a.a.O., S. 180). Erst im Erkennen geschieht die eigentliche Aneignung und die Konstruktion von Weltbildern.

Auch die im Anschluss besprochenen „Parameter einer Didaktik des Perspektivenwechsels“ (a.a.O., S. 181) haben hohe Relevanz für die schulische interkulturelle Bildung und Erziehung.

Hier wird der Grundschule der Vorwurf gemacht, die Kinder „in ihrer naiven, oft eindimensionalen Weltsicht“ (a.a.O., S. 181) zu belassen und in der üblichen Entfaltung von nur einer Perspektive es zu versäumen, die Kinder auf eine komplexe, komplizierte Welt vorzubereiten. Die Herstellung von Komplexität sei ebenso wichtig wie ihre Reduktion.

Mit der Artikulation unterschiedlicher Perspektiven wird dem Anspruch der Komplexität entsprochen, mit der Reduktion von Komplexität auf elementare Zusammenhänge die leichtere Verständlichkeit der Wirklichkeit ermöglicht. „Die Vorgänge der Reduktion und der Wiederherstellung von Komplexität erweisen sich so als Gegenspieler, die didaktisch angesteuert werden müssen“ (a.a.O., S. 181f).

Mit dem Wechsel der Perspektiven werden Fragen nach der Richtigkeit und Wahrheit aufgeworfen. Die Frage, welche Position denn die absolut gültige sei, stellt uns vor das Problem der Wahrheitsfindung. „Wer Perspektivenvielfalt übt, wird erkennen, dass es nur schwer möglich ist, absolute Wahrheiten auszusprechen, dass Wahrheiten vielmehr etwas zu tun haben mit dem Standort, von dem aus man die Welt betrachtet - ein Standort, der in seiner Relevanz und Gültigkeit relativiert wird durch die Existenz anderer Standorte“ (a.a.O., S. 183).

Das grundsätzliche Offenhalten der Wahrheitsfrage bewahrt uns vor vorschnellen Urteilen und ist grundlegend für die Entfaltung eines demokratischen Bewusstseins.

Bei aller Offenheit für die Vielfalt von Perspektiven darf jedoch die Bindung der eigenen Position an die jeweilige Kultur und Tradition nicht übersehen werden. „Jede Kultur bringt ihre eigenen Wirklichkeitsvorstellungen, ein Reservoir von Anschauungen, Werthaltungen und Alltagsgewohnheiten hervor, die nicht

übersprungen und außer Kraft gesetzt werden können“ (a.a.O., S. 183). Diese kulturellen Implikationen gilt es zu verdeutlichen.

Wie Auernheimer akzentuiert auch Duncker den Aspekt von Verständigung und Dialog im Hinblick auf Interaktions- und Konfliktfähigkeit. Erst auf der Erkenntnisgrundlage der Perspektivenvielfalt und ihrer Rückbindung an den jeweiligen sozio-kulturellen Kontext wird Verständigung möglich. Verständigung setzt jedoch die Bereitschaft zu Dialog und Kompromiss voraus. Perspektivenwechsel, Dialog und Verständigung bilden eine Trias, auf die sich die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz stützt.

2.2.1.3 Die „Major Guiding Principles of Educational Policy“ der UNESCO

Auf globaler Ebene hat die UNESO als Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur⁸⁹ in ihrer vielbeachteten „Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relation to Human Rights and Fundamental Freedoms“⁹⁰ auf dem Hintergrund globalisierter und multikultureller gesellschaftlicher Bedingungen folgende „major guiding principles of educational policy“ herausgegeben:

- „An international dimension and a global perspective in education at all levels and in all its forms;
- Understanding and respect for all peoples, their cultures, civilizations, values and ways of life, including domestic ethnic cultures and cultures of other nations;
- Awareness of the increasing global interdependence between peoples and nations;
- Abilities to communicate with others;
- Awareness not only of the rights but also of the duties incumbent upon individuals, social groups and nations towards each other;
- Understanding of the necessity for international solidarity and co-operation;
- Readiness on the part of the individual to participate in solving the problems of his community, his country and the world at large“ (UNESCO 1983, S. 2f).

⁸⁹ „Ziel der UNESCO ist es, durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen, um in der ganzen Welt die Achtung vor Recht und Gerechtigkeit, vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zu stärken, den Völkern der Welt ohne Unterschied der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder Religion durch die Charta der Vereinten Nationen bestätigt worden sind“ (Deutsche UNESCO-Kommission: Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Fassung vom 16.November 1999, www.unesco.de).

⁹⁰ UNESCO, 1983: Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to human Rights and Fundamental Freedoms, <http://193.194.138.190/html>

Als internationale Organisation akzentuiert die UNESCO die globalisierte Welt als Bezugsgröße interkultureller Bildung. „The emphasis () lies () on a more socio-political level (), but the aim is the same, () namely to equip young people with the skills they need in a multicultural, multinational world“ (Doyé 1999, S. 16).

2.2.1.4 Die pädagogischen Grundsätze in der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz

Auf nationaler Ebene erschien als Beschluss der Kultusministerkonferenz 1996 die ‚Empfehlung <Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule>’. Ihre Grundsatzformulierung bezieht sich auf die zunehmende Internationalisierung im ausgehenden 20. Jahrhundert, auf die weltweite Vernetzung und internationale Verflechtung und auf eine in kultureller Hinsicht komplexe und pluralistische Gesellschaft. Auf der Basis der im Grundgesetz verankerten Gleichwertigkeit aller Menschen und der Achtung ihrer Würde soll interkulturelle Bildung folgenden Bildungsauftrag erfüllen: „() die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind“ (Kultusministerkonferenz 1996, S. 2). Die interkulturelle Kompetenz wird als „Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen, für Minderheiten und Mehrheiten“ (a.a.O., S. 3) verstanden.

Die institutionelle Umsetzung sollte nach folgenden pädagogischen Grundsätzen erfolgen:

- Kenntnisse und Einsichten über die identitätsbildenden Traditionslinien und Grundmuster der eigenen wie fremder Kulturen als notwendige Grundlage
- Perspektivenwechsel in der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem
- Betonung der kulturellen Vielfalt als Bereicherung und wünschenswerte Herausforderung
- Ein von Sozialbeziehungen und Denkhaltungen gegenseitigen Respekts geprägtes Schulleben
- Vorbildwirkung des Lehrers durch Wertschätzung , Vertrauen und Zuwendung in gleicher Weise für ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler
- Aufgreifen aktueller interkultureller Spannungsverhältnisse zwischen Schülern unterschiedlicher kultureller Herkunft
- Finden von Regeln des Zusammenlebens auf der Grundlage gegenseitiger Achtung
- Offener Gedankenaustausch über Ziele und Maßnahmen erzieherischer Bemühungen mit Eltern ausländischer Herkunft

- Offenlegen von Motiven und Einstellungen, Ängsten und Wünschen in durch Andersartigkeit und Fremdheit verursachten Konfliktsituationen (vgl. a.a.O., S. 4f).

Die Kultusministerkonferenz folgt in ihren Empfehlungen den Hauptaussagen erziehungswissenschaftlicher Argumentation und integriert die in Kapitel 2.1.2 erläuterten Ansätze zu einem mehrdimensionalen Bildungsauftrag. Auf der Grundlage sozialpsychologischer Theorien sucht sie die Ursache interkultureller Konflikte in den Modalitäten des Fremderlebens, in der Konkurrenz um gleichzeitig beanspruchte Güter, in „der Angst vor sozialer Konkurrenz und dem Verlust der eigenen kulturellen Identität“ (a.a.O., S. 2).

Als geeignete Lösungsstrategie empfiehlt sie den Perspektivenwechsel: „Eine gemeinsame Konfliktregelung erfordert von allen Beteiligten das Bemühen, den eigenen Standpunkt aus der Sicht des oder der anderen zu betrachten“ (a.a.O., S. 3). Die Übernahme einer anderen Sichtweise ermögliche eine differenzierte Wahrnehmung, fördere „die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität“ (a.a.O., S. 2) und trage zur sozialen Integration bei.

Die in Kapitel 1.1.1 beschriebene Theorie des Ich-Welt-Bezugs wird aufgegriffen und die direkte Auseinandersetzung mit der Lebenswelt im Unterricht als wichtige Unterstützung der Identitätsentwicklung gefordert: „Die Schule vermittelt () Kenntnisse, entwickelt Einsichten, trägt zur Urteilsbildung bei und fördert wertorientiertes Handeln, indem sie die ihr zugänglichen Lern-, Lebens- und Erfahrungsräume aktiviert“ (a.a.O., S. 3).

Schließlich verweist die Empfehlung auf notwendige gesellschaftspolitische Voraussetzungen, die den Bildungsauftrag der Schule mitzutragen hätten: „Die Schule allein ist mit der Lösung des gesellschaftlichen Anspruchs, gleichberechtigtes Zusammenleben von Minderheiten und Mehrheit zu gewährleisten, überfordert“ (a.a.O., S. 2).

2.2.1.5 Die Prinzipien des interkulturellen Unterrichts im „Rahmenplan Interkulturelle Erziehung“ des Landes Mecklenburg-Vorpommern

Als ein Beispiel auf Bundeslandebene legt Mecklenburg-Vorpommern einen Rahmenplan „Interkulturelle Erziehung“ vor, der eine Auflistung der Prinzipien des interkulturellen Unterrichts enthält:

- Interkulturelles Lernen beinhaltet wesentliche Aspekte globalen Denkens und Handelns.
- Interkulturelles Lernen ist mehrdimensional und abhängig von komplexen Lebensbedingungen.
- Interkulturelles Lernen bedeutet ganzheitliches Lernen im Spannungsfeld von Kognition und Emotion.
- Die Schule ist interkultureller Lern- und Lebensort.

- Interkulturelles Lernen ist nicht auf die Anwesenheit kultureller Minoritäten beschränkt, sondern Bestandteil aller Unterrichtsfächer.
- Im demokratischen Prozess der inneren Schulentwicklung sind Möglichkeiten zu schaffen, die alle Beteiligten aktiv und kreativ in den interkulturellen Lernprozess einbeziehen.
- Interkulturelles Lernen ist auf den Erwerb von Handlungskompetenz gerichtet. Im Mittelpunkt aller Bemühungen steht die Vermittlung von Kompetenzen, die die Schüler in die Lage versetzen, Eigen- und Fremdkultur zueinander in Bezug setzen zu können.
- Interkulturelle Bildung und Erziehung darf nicht nur auf das Aufbrechen von ethnozentrischen Einstellungen gerichtet sein. Sie schließt soziales Lernen und die Entwicklung einer angemessenen Interaktionskultur ein.
- Interkulturelle Bildung und Erziehung folgt wie die Unterrichtsfächer den didaktischen Prinzipien des fächerverbindenden, problemorientierten und handelnden Lernens.
- Interkulturelles Lernen ist prozess-, erfahrungs- und produktorientiert.
- Die zentralen didaktischen Prinzipien der interkulturellen Bildung und Erziehung sind der Perspektivenwechsel und der Dialog (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern, 2002: Rahmenplan Interkulturelle Erziehung).

Der Rahmenplan betont die Komplexität interkulturellen Lernens, welche globale, multikulturelle und individuelle Aspekte vereint.

Die Schule als interkulturellen Lern- und Lebensort zu bezeichnen, impliziert den situativen Ansatz am alltäglichen Erleben und an den persönlichen Erfahrungen der Schüler. Der Forderung nach der Gestaltung des Miteinanderlebens wird mit der Entwicklung einer angemessenen Interaktionskultur entsprochen. Eine Erweiterung und Konkretisierung erfolgt durch die zusätzliche Ausweisung didaktischer Grundsätze.

Auch die „Parameter einer Didaktik des Perspektivenwechsels“ haben hohe Relevanz für die schulische interkulturelle Bildung und Erziehung.

2.2.2 Lernziele Interkultureller Bildung und Erziehung

Aus den Grundintentionen interkultureller Bildung lassen sich eine Reihe von Lernzielen ableiten, welche die zentralen Aufgabenstellungen ausdifferenzieren und konkretisieren.

2.2.2.1 Ein integratives Konzept Interkultureller Erziehung nach Nieke

Nieke entwirft im Rekurs auf die Anforderungen einer multikulturellen Gesellschaft ein „integriertes Konzept interkultureller Erziehung und Bildung in der Reihenfolge zunehmender Voraussetzungen“ (Nieke 2000, S. 204). Die zehn

Lernziele ordnet er nach ihrer Dringlichkeit in Bezug auf den sozio-kulturellen Kontext und differenziert sie nach ihrer Orientierung zu den beiden Hauptsätzen ‚Begegnung‘ und ‚Konflikt‘. Schließlich trifft er eine Unterscheidung nach der jeweiligen Dimensionalität der aufgeführten Lernziele, so dass die Einordnung in eine Matrix eine schnelle Zuordnung ermöglicht (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2

Ein integriertes Konzept Interkultureller Erziehung⁹¹

Ziel-dimension	begegnungsorientiert	konfliktorientiert
kognitiv	(3) Grundlegen von Toleranz	(1) Erkennen des eigenen unvermeidlichen Ethnozentrismus (5) Thematisieren von Rassismus (10) Thematisieren der Wir-Identität
affektiv	(4) Akzeptieren von Ethnizität	
handlungs-bezogen	(6) Das Gemeinsame betonen und in gemeinsamen Aktionen realisieren (7) Ermuntern zur Solidarität (9) Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung	Umgehen mit der Befremdung (8) Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgang mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus

(aus Nieke 2000, S.218)

2.2.2.2 The Aims of Education for Peace nach Hicks

Dass die Interkulturelle Bildung und Erziehung in ihrer Zielsetzung eine hohe Affinität zu den Intentionen der Friedenserziehung aufweist, wird in den ebenfalls nach Zieldimensionen geordneten „aims of education for peace“ (siehe Abbildung 4) deutlich. Seit die Friedenserziehung ihr Hauptaugenmerk nicht mehr auf das Vermeiden von Krieg und Gewalt auf globaler Ebene legt, sondern sich mehr darauf konzentriert, wie in der unmittelbaren Lebenswelt soziale

⁹¹ Die Ziffern in Klammern entsprechen der Position der einzelnen Lernziele innerhalb der „Reihenfolge zunehmender Voraussetzungen“ (Nieke 2000, S.204).

Konflikte in einer friedvollen, gewaltfreien Weise gelöst werden können, sind ihre Zielsetzungen auch für die Konzepte der Interkulturellen Bildung und Erziehung von Bedeutung. Obwohl die Zielformulierung Hicks` auf der Folie der ‚education for peace‘ konfliktorientiert ist und auf die Beseitigung von Barrieren zwischen konkurrierenden Parteien abzielt, beinhaltet sie in gleichem Maße begegnungsorientierte Elemente, ohne die ein friedvolles Zusammenleben nicht realisierbar wäre. Diese Integration von konfliktärem Ansatz und Begegnungsansatz bestätigt den inhärenten Dualismus: eine Konfliktlösung bliebe bruchstückhaft, würde das konfliktfreie Nebeneinander nicht übergeführt in ein konstruktives Miteinander. Das Erkennen des eigenen Ethnozentrismus setzt sich fort in der Akzeptanz anderer Ethnizität. Dem Gewährwerden von Diskriminierung folgen Haltungen wie Toleranz und Empathie. Ein Begegnungskonzept bedarf der Ergänzung von Konfliktlösungsstrategien, sowie der konfliktorientierte Ansatz zu seiner Vervollkommnung begegnungsorientierte Elemente integrieren muss.

Abbildung 3

Aims of Education for Peace

Attitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Self-respect • Respect for others • Commitment to justice • Empathy • Tolerance
Skills	<ul style="list-style-type: none"> • The capacity for Communication • The capacity for Co-operation • The capacity for conflict resolution
Cognitive characteristics	<ul style="list-style-type: none"> • Open-mindedness • Critical thinking • Perspective taking • Flexibility

(nach Hicks 1988, S.12ff)

2.2.2.3 Die interkulturellen Lernziele in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz

Dem Dualismus von Konflikt und Begegnung, von Gemeinsamkeit und Ausgrenzung, von Vorurteil und Empathie folgt auch die Lernzielbildung der Kultusministerkonferenz in der Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘. Nach diesem Beschluss sollen die Schülerinnen und Schüler

- „sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden;

- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
- anderen kulturellen Lebensformen und –orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und Ernst nehmen;
- das Anderssein der Anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die auf Grund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können“ (Kultusministerkonferenz 1996, S.2).

2.2.2.4 Interkulturelle Lernziele in bundeslandspezifischen Fremdsprachenkonzepten

An dem differenzierten und sehr umfassenden Lernzielkatalog der Kultusministerkonferenz orientieren sich die einzelnen Bundesländer bei der Konzeptualisierung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Neben der Konstitution der Interkulturellen Bildung und Erziehung als „Querschnittsaufgabe der Schule“ (a.a.O., S. 2) erhält sie im Rahmen des Frühen Fremdsprachenunterrichts eine zentrale Position.

Das rheinland-pfälzische Konzept sieht „Interkulturelles Lernen als zentrale Aufgabe der integrativen Fremdsprachenarbeit“ (Institut für schulische Fortbildung und schulische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 1998, S. 41).

Das Fremdsprachengesamtkonzept in Bayern hält die Vermittlung von interkultureller Kompetenz für „eine unabdingbare Grundlage“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2001, S. 1) und betont, dass „die Aufgabe, bei den Schülerinnen und Schülern () interkulturelles Lernen zu fördern“ (a.a.O., S. 2), dem Fremdsprachenunterricht obliege.

Der Rahmenplan Fremdsprachen für die Grundschulen in Mecklenburg-Vorpommern zählt die Sensibilisierung der „Kinder für die sie umgebende interkulturelle Umwelt“ zu den „grundsätzliche(n) Ziele(n) und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern 2000, S. 6). Darüber hinaus verweist ein eigener Rahmenplan für Interkulturelle Erziehung darauf, dass „die Zielsetzungen interkultureller Bildung und Erziehung () sich grundsätzlich in allen Unterrichtsfächern realisieren“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern 2002, S. 13) lassen.

Auch der Rahmenplan ‚Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen‘ des Landes Schleswig-Holstein folgt dem Vorschlag der Kultusministerkonferenz, die

Interkulturelle Erziehung als Querschnittsaufgabe zu behandeln und beabsichtigt eine „interkulturelle Akzentuierung fachlicher Inhalte“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 1997 b, S. 13).

Ein Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule liegt bislang nicht vor.

Die ‚Richtlinien für den Französischunterricht in der Grundschule‘ aus dem Saarland setzen dem Fremdsprachenunterricht „das Ziel, eine elementare fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit anzubahnen“ (Ministerium für Bildung und Sport, Saarland 1992 a, S. 3), und integrieren als „grundsätzliches Anliegen“ die „Sensibilisierung gegenüber der anderen Nationalität und Kultur“ (a.a.O., S. 2).

Einen Überblick über die Lernziele Interkultureller Bildung und Erziehung im Rahmen länderspezifischer Fremdsprachenkonzepte gibt die Abbildung 4.

Abbildung 4

Überblick über die Lernziele Interkultureller Bildung und Erziehung im Rahmen des Frühen Fremdsprachenunterrichts

Bayern	Mecklenburg-Vorpommern	Saarland
<p>„Die Schüler sollen ihre gewonnenen Erfahrungen vertiefen und weitere Kenntnisse über Land und Leute erwerben. Im Umgang mit authentischen Materialien und durch die Einbeziehung eigener Erfahrungen wird ihnen anhand geeigneter Beobachtungen klar, dass es vielfältige kulturelle Verflechtungen zwischen den Ländern gibt. Sie können einzelne Beispiele dieser Art aufspüren und ihnen nachgehen. So sollen sie erkennen, dass es neben vielen Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten in der Lebensweise auch deutliche Unterschiede gibt und gerade diese die kulturelle Besonderheit eines jeweiligen Landes oder einer Region ausmachen. Die Schüler sollen durch vergleichendes, auch kritisches Gegenüberstellen fremder und heimatlicher Eigenheiten versuchen, das Erfahrene zu ordnen sowie Zusammenhänge zu entdecken und zu begreifen. Die Schüler gewinnen eine differenziertere Sichtweise und gelangen allmählich zu einem besseren Verständnis der fremden wie auch der eigenen Kultur. So können sie</p>	<p>„Die frühe Bekanntschaft mit einer Fremdsprache und ihrer Kultur kann den Schülern helfen, Fremdheit als Normalität zu erleben, Andersartigkeit zu akzeptieren und Besonderheiten zu achten. Zudem entwickeln die Schüler in landestypischen Umgangsformen und simulierten Gesprächsmustern ein Gefühl für menschliches Miteinander, welches langfristig der Entwicklung einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und –bereitschaft dient. Durch den Vergleich mit der gewohnten Umwelt und das Kennenlernen von Unterschieden zur eigenen Lebensweise lernen die Schüler, sich selbst bewusster wahrzunehmen:</p> <p>Selbstkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ● sich selbst einschätzen ● zur Leistung bereit sein ● selbstständig arbeiten <p>Sozialkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Interesse für andere und Fremdes zeigen ● Offenheit und Toleranz 	<p>„Den Kindern sollen viele Möglichkeiten zur unmittelbaren Begegnung mit gleichaltrigen französischen Kindern aus der Nachbarregion gegeben werden. Dadurch sollen einerseits natürliche Sprachsituationen geschaffen und genutzt werden, andererseits sollen Gemeinsamkeiten und Gegensätze zwischen dem eigenen Volk und dem Nachbarvolk erfahren sowie Fremdheitssperren und Vorurteile gegenüber der Lebensart des Nachbarn abgebaut werden.“</p> <p>(Ministerium für Bildung und Sport, Saarland 1992 a: Richtlinien für den Französischunterricht in der Grundschule, S. 2).</p>

<p>in der Folge Aufgeschlossenheit und Toleranz als eine grundlegende Haltung entwickeln, aus der heraus sie lernen, sich ein eigenes Urteil zu bilden und sich um Verständigung zu Bemühen.“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000: Lehrplan für die Grundschulen in Bayern, S.251).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • gegenüber anderen üben • Anderen helfen wollen und Hilfe annehmen können“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg Vorpommern 2000: Rahmenplan Fremdsprache, S. 6 und S. 7). 	
<p>Schleswig-Holstein</p>		
<p>„Im Hinblick auf das interkulturelle Lernen und die sprachlichen Anforderungen in einem vereinten Europa sollte, wenn möglich ab Klassenstufe 3, die Begegnung mit einer Fremdsprache gegeben sein“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997 a: Lehrplan für Grundschulen, S. 16). „Interkulturelles Lernen sollte auch die Förderung der Mehrsprachigkeit einschließen“ (a.a.O. 1997 b: Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen, S. 20).</p>		<p>Rheinland-Pfalz</p> <p>„Das Fremde als Lerngegenstand der Grundschule, besser gesagt: das Fremde als der (einzige) Lerngegenstand der Grundschule – was können Kinder an diesem Gegenstand lernen?“ Sie können lernen, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Fremde nicht fremd bleiben muss; • Brücken zwischen Vertrauten und Unvertrautem gebaut werden können; • Heimat kein starres, unverrückbares Gebilde ist, sondern dass Heimat dynamisch zu verstehen ist: als zu Erwerbendes, zu Erweiterndes; • Fremdes ohne Identitätsverlust zu erschließen ist; • die Beschränkung auf das <Alt-Vertraute> in Beschränktheit mündet; • man sich Fremdes <anverwandeln> kann, ohne dass es sein Faszinosum verliert, und ohne dass es banal und trivial wird“ (Institut für schulische Fortbildung und schulische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz 1998: Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule, S. 42).

2.3 Die Interkulturelle Bildung und Erziehung im Frühen Fremdsprachenunterricht

2.3.1 Fremdsprache als Medium Interkultureller Bildung und Erziehung

Auf die Frage, ob denn die Interkulturelle Bildung und Erziehung eine spezifische Aufgabe der Fremdsprachenlehrer sei, gibt Doyé eine differenzierte Antwort: „Not, but ... on the one hand, because of its importance, the school as a whole must feel responsible for it. On the other hand, without underestimating the possibilities of other subjects, we can say that foreign language teaching is in a particularly favourable position to contribute to the general task“ (Doyé 1999, S. 17).

Die Sprachwissenschaft und die Sozialpsychologie bestätigen diese Auffassung: „Der Mensch eignet sich im Spracherwerbsprozess eine Sprache synchron mit der ihr zugehörigen Kultur an“⁹² (Merten 1995, S. 40). Die fremde Sprache erschließt dem Lerner kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten. „Der Zweitspracherwerber, der in eine Sprachgemeinschaft eintritt, findet in ihr ein voll ausgebautes Sprachsystem vor, das in einer langen geistigen Tradition steht und durch die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und deren Interpretation entstanden ist.“ Für ihn „bedeutet die Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur die Auseinandersetzung mit einem anderen Verständnis von Welt, Tradition und Gesellschaft vor dem Hintergrund der eigenen Sprache und Kultur“ (a.a.O., S. 40). Die Begegnung mit der fremden Sprache fordert zum Perspektivenwechsel auf und zum Hineindenken in ein anderes Wertesystem. „Gut und böse, krank und gesund“ zum Beispiel „haben in den Kulturen jeweils andere Wertigkeiten, die man nur über die Sprache entdecken kann“ (Bliesener 1998 b, S. 17).

Wenn über den Spracherwerb kulturelles Lernen möglich ist, und wenn der Zugang zu spezifischen fremdkulturellen Elementen allein über die Sprache eröffnet werden kann, so kann nur eine Konzeption schlüssig sein, in der Fremdspracherwerb und Interkulturelle Bildung eine enge Verbindung eingehen. Diese grundsätzliche Einsicht erfährt allgemeine Zustimmung. Die administrativen Vorgaben der meisten Bundesländer stimmen auch darin überein, dass sie die interkulturelle Komponente innerhalb des Frühen

⁹² „Spracherwerb ist kulturelles Lernen. Das bedeutet, dass man, wenn man eine Sprache erwirbt – egal ob es sich um die Erst-, Zweit- oder Drittsprache handelt – viel mehr lernt als die Beherrschung der Aussprache, der Lexik und der grammatischen Regeln. Man lernt die Wirklichkeit zu erfassen und zu strukturieren, und man lernt die Fähigkeit, in einer Interaktionssituation verbale, nonverbale und extraverbale Handlungen zu vollziehen und zu interpretieren, gemäß den soziokulturellen und soziopsychologischen Regeln der Gruppe – und man lernt die interaktionale Kompetenz“ (Oksaar 1984, S.249).

Fremdsprachenunterrichts besonders betonen. Die Frage jedoch, welches Niveau der interkultureller Bildung in der Grundschule erreicht werden kann, ist weiterhin Gegenstand kontroverser Diskussionen.

2.3.2 Niveaustufen Interkulturellen Lernens

Können die Schüler im Fremdsprachenunterricht der Grundschule nur eine „Ahnung entwickeln für eine andere Art der Lebensweise“ (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg 1990, S. 5) wie es das Lehrgangskonzept von Hamburg vorsieht, oder kann eine Sprachbegegnung „zum gegenseitigen Verstehen erziehen und dazu beitragen, dass bei den Kindern Vorurteile und ethnozentrische Denkweisen nicht entstehen“ (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1992, S. 4) ? Soll das Erfahren von „Gemeinsamkeiten und Gegensätzen zwischen dem eigenen Volk und dem Nachbarvolk“ (Richtlinien für den Französischunterricht in der Grundschule, S. 2) zentrales Anliegen sein oder sollen die Schüler im Fremdsprachenunterricht grundlegende Haltungen wie „Toleranz und Achtung gegenüber Fremden“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2001, S. 125) entwickeln?

Eine Unterscheidung diverser Akzentuierungen des interkulturellen Aspekts im Fremdsprachenunterricht der Grundschule erscheint mir auf der Folie eines Drei-Stufen-Modells in Anlehnung an Meyer (vgl. Meyer 1986, S.272 ff) sinnvoll.

Auf ein „monokulturelles Niveau“ möchte ich den Unterricht stellen, welcher neben der Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse die interkulturelle Komponente vernachlässigt.

Ein Unterricht, der zwar Elemente aus der fremdsprachigen Kultur vorstellt, diese jedoch unreflektiert aus der eigenen kulturellen Position heraus betrachtet oder sich gar ohne Hintergrundwissen und Perspektivenwechsel eine Bewertung erlaubt, wird klischeehafte Vorstellungen erzeugen und Stereotypen verfestigen.

Ein Unterricht, der die eigene Kultur mit der fremden vergleicht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellt und die Unterschiede historisch, soziologisch oder ökonomisch erklärt, bewegt sich auf „interkulturellem Niveau“. Der Lerner nimmt eine Position zwischen den Kulturen ein und bemüht sich um Fremdverstehen. Die oft beobachtete Neigung zur Idealisierung des Fremdartigen, zur Faszination am Fremdkulturellen und zur Exotikverliebtheit muss auf diesem Niveau das Erkennen und Schätzen der eigenen kulturellen Gebundenheit relativieren, was zur nächst höheren Stufe führt.

Auf einem „transkulturellen Niveau“ befindet sich der Fremdsprachenunterricht, der die Pluralität der Kulturen als Bereicherung versteht. Der Lehrer führt seine Schüler auf eine Position über den verschiedenen Kulturen, von der aus eine objektive Sichtweise möglich wird. „Weder übernimmt er einfach Vorstellungen von der einen oder der anderen Kultur (wie auf dem Niveau A) noch versucht er einen bloßen Kompromiss (wie auf dem B-Niveau)“ (Meyer 1986, S. 277f). Den

Hintergrund der Bewertung stellt selbst auf dieser Stufe die eigene kulturelle Prägung dar.

Den prozesshaften Charakter interkulturellen Lernens betont der Rahmenplan Interkulturelle Erziehung von Mecklenburg-Vorpommern. Von der alltäglichen Lebenswelt der Schüler ausgehend, will er zu neuen Perspektiven auf höheren Niveauebenen anregen. Ein dreiphasiges Stufenmodell veranschaulicht den Lernprozess:

Stufe : Verständnis (Erkennen)

- Bewusstsein entwickeln für die eigene Sozialisation
- Wahrnehmung der eigenen Person
- Bewusstsein entwickeln für eigene Stärken
- Entwicklung von Selbstwertgefühl
- Aneignung von Kenntnissen über eigene und andere Lebensbedingungen
- Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Unterschieden
- Erkennen von gemeinsamen Normen aus unterschiedlichen Traditionen
- Erkennen von Stereotypen und Vorurteilen

Stufe: Verstehen (Empathie)

- Neugier entwickeln für Unbekanntes
- Offenheit aufbringen für Erfahrungen und Begegnungen
- Sich einlassen auf Rollen – und Perspektivwechsel
- Sich in andere einfühlen
- Eigene Sichtweisen hinterfragen
- Das eigene Handeln und das Handeln anderer im Kontext
Der eigenen/ anderen Lebensbedingungen
Der eigenen/ anderen historischen Erfahrungen
Der eigenen/ anderen Wertvorstellungen sehen
- Andersartigkeit respektieren und schätzen lernen

Stufe: Verständigung (Handeln)

- Orientierung und Handlungsfähigkeit außerhalb des eigenen Sozialgefüges
- Konsens für friedliches Zusammenleben finden
- Konflikte nach gemeinsam gefundenen Regeln beilegen
- Vielfalt bei unterschiedlichen Sachverhalten, Weltbildern, Lebensweisen, Normen und Wertsystemen respektieren und schätzen
- Gemeinsam Perspektiven, Projekte und aufgaben entwickeln
- Solidarische Verhaltensweisen herausbilden
- Für Gleichheit und gegen Ausgrenzung eintreten

- Engagement bei Verständigungsprozessen zeigen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern 2002, Rahmenplan Interkulturelle Erziehung, S. 8 und 9).

Nun wird ein Fremdsprachenunterricht in der Praxis niemals klar einer der drei Niveauebenen oder Stufen zuzuordnen sein. In der Wirklichkeit gibt es vielerlei Variationen, Zwischenstufen und Devianzen. Die beschriebenen Klassifizierungen sollen vielmehr zeigen, dass „Interkulturelle Bildung“ im Unterricht auf unterschiedlichen Niveauebenen stattfinden kann. Dazu können Stufenmodelle bei der Evaluierung von Unterricht als Groborientierung dienen.

Endziel bzw. Fernziel aller Interkulturellen Bildung und Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft ist das transkulturelle Niveau, auf dem vorurteilsfreie Verständigung stattfindet. Die oben beschriebenen Lernziele sind – um im Bild zu bleiben – Sprossen auf der Leiter zur höchsten Ebene.

Auf welchem Niveau befinden sich Schüler am Ende der Grundschule, in deren Fremdsprachenunterricht die interkulturelle Komponente nur als Randerscheinung behandelt wurde? Was können Grundschulen leisten, die eine transnationale Kompetenz als eigentliches Ziel ihres Fremdsprachenunterrichts anerkennen? Diese Fragen gilt es zu klären!

2.3.3 Über die Kindgemäßheit Interkulturellen Lernens

Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule geht es „um mehr als die Vermittlung grundlegender fremdsprachlicher Kenntnisse (.). Das eigentliche Ziel ist nämlich die Herausbildung dessen, was ich <transnationale Kompetenz> nenne. Darunter verstehe ich, die mit kommunikativer – also auch pragmatischer – Kompetenz in der Fremdsprache verbundene und sie transzendierende Bereitschaft und Fähigkeit, in sprachlichen und außersprachlichen Beziehungen jene Gegensätze und Missverständnisse zu berücksichtigen, die sich aus dem interkulturellen Spannungsfeld unterschiedlicher Wertvorstellungen und Verhaltensnormen ergeben“ (Maier 1996, S. 25). Doyé folgt dieser hohen Bewertung der interkulturellen Komponente und spricht von „the overall aim for foreign language education at the primary level“ (Doyé 1999, S. 25). Manche länderspezifischen Konzeptionen schließen sich ebenfalls dieser Akzentuierung an: „Zentrales Anliegen ist nicht eine umfassende Sprachaneignung (.). Die mit dem Fremdsprachenunterricht in der Schule angestrebten Ziele beschränken sich nicht nur auf den Bereich der sprachlichen Kompetenz, sondern umfassen in gleichem Maße auch einen affektiv-emotionalen und sozialen Bereich“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Bayern 2001, S. 68).

Hat dieser hohe Anspruch Berechtigung in der Grundschule? Entsprechen derartige Präntentionen noch dem Prinzip der Kindgemäßheit oder überfordern wir damit den ohnehin überlasteten Grundschüler?

Hier bedarf es einer grundsätzlichen Relativierung.

2.3.3.1 Die Grundschule schafft Grundlagen

Eine transkulturelle Kompetenz kann nur als Endziel verstanden werden, das einen lebenslangen Lernprozess voraussetzt, und wofür die Grundschule Grundlagen schafft, auf denen aufgebaut werden kann. „The primary school is an institution in its own right. It () has the special and highly important function of laying the foundations for a great many fields of learning and for basic skills and strategies“ (Doyé 1999, S. 23).

Was die Grundschule konkret leisten kann (vgl. Bliesener 1998 b, S.17 ff) ist der Vergleich von Bekanntem und Vertrautem mit dem Fremden. Vom Vertrautem ausgehend wird das Fremde vorgestellt, werden Gemeinsamkeiten erkannt und Unterschiede aufgedeckt, die als eine weitere Variante des Eigenen verstanden werden. Die Einsicht in die Vielfalt und das Betrachten von Varianten ohne Wertung führt zur Akzeptanz des Fremden als ein normales alltägliches Phänomen. Die Schüler ausländischer Herkunft erhalten Gelegenheit, ihre Lebenswelt vorzustellen, und im konkreten Vergleich können Ursachen besprochen und Hintergründe erkannt werden.

Durch die fremde Sprache in deren Kultur eingeführt, wird auch das fremde Wertesystem ansatzweise erschlossen. Ethnisierungen, Stereotypen- und Vorurteilsbildungen werden zum Gegenstand der gemeinsamen Reflexion gemacht und vorschnelle Urteile hinterfragt. Empathie und Toleranz werden durch Rollentausch und Perspektivenwechsel gefördert.

Alles Anbahnen, Hinführen und Grundlegen geschieht unter Berücksichtigung einer grundschulspezifischen Methodik.

2.3.3.2 Grundschulspezifische Methodik

Die didaktisch-methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule erfordert eine Synthese von grundschulspezifischen und fachdidaktischen Ansätzen. Ebenso erfolgt Interkulturelles Lehren und Lernen nach bereichsspezifischen Grundsätzen unter Berücksichtigung der grundschuladäquaten Methodik.

Dem Prinzip des Lebensweltbezugs entsprechen die grundschuldidaktischen Prinzipien der Unmittelbarkeit, der Anschaulichkeit und der Konkretisierung.

Mit dem Grundsatz des Perspektivenwechsels korrespondiert die für die Grundschule typische Erlebnis-, Spiel- und Handlungsorientierung.

Elementare Grundschulprinzipien wie Kommunikation, Interaktion und Integration implizieren die für interkulturelles Lernen wichtige Beziehungsqualität.

Die Prinzipien der Gleichheit und Anerkennung werden in der Grundschule realisiert durch Individualisierung, Differenzierung und den Ausgleich von speziellen Benachteiligungen.

Der Kulturbezug geschieht in der Grundschule unter den Vorzeichen der Identitätsentwicklung und der Förderung des Selbstbewusstseins.

Für die unterrichtliche Praxis bedeutet dies, dass die methodische Gestaltung des Frühen Fremdsprachenlernens nach grundschulgemäßen Unterrichtsprinzipien erfolgt, welche gleichzeitig auf ihre Relevanz für interkulturelles Lernen hin reflektiert werden.

2.3.3.3 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen

„If it is the purpose of all education to help the individual to function well in his or her society and if this society is multicultural already, then such help cannot be postponed to the secondary level of education but must be given from the earliest stage of formal education, i.e. from the primary school onwards“ (Doyé 1999, S. 25). Sind aber Kinder im Grundschulalter bzw. in der 3. und 4. Grundschulklasse fähig, die oben beschriebenen Ziele zu erreichen? Liegt es im Horizont der Möglichkeiten dieser Bildungsstufe eine interkulturelle oder sogar transkulturelle Kommunikationsfähigkeit anzustreben?

Da sich interkulturelles Lernen primär in Perspektivenwechsel und Dialog vollzieht, muss die Fähigkeiten zur Abstraktion als Voraussetzung gegeben sein. Die entwicklungsbedingten egozentrischen Verhaltensweisen sollten allmählich abgelöst werden von gesellschaftsbezogenem Denken und Handeln.

Piagets Stufenmodell zur kognitiven Entwicklung trifft hierzu präzise Aussagen: Während das Kind im Alter zwischen 4 und 7 Jahren im anschaulichen Denken und in der eigenen Wahrnehmung gefangen bleibt, löst es sich auf der „Stufe der konkreten Operationen“ im Alter zwischen 7 und 12 Jahren von der gegenständlichen Abhängigkeit. Nun kann es Ergebnisse und Folgen einer Handlung als eigene Realität abstrahieren, ohne an die Wahrnehmung des Handlungsvorganges gebunden zu sein. Jetzt entwickelt das Kind allmählich die Fähigkeit der „Dezentrierung“, d. h. es kann gedanklich den eigenen Standpunkt verlassen und die Position eines anderen einnehmen (vgl. Piaget 1975/ orig. 1923).

Dieser Grundgedanke, der von vielen Forschern adaptiert wurde, legitimiert methodische Grundprinzipien Interkultureller Bildung und Erziehung.

Selman, der aus dem Stufenmodell Piagets Analogieschlüsse zur Fähigkeit des Perspektivenwechsels zog, bestätigte mit umfangreichen Untersuchungen, dass sich die Fähigkeit, in andere hineinzusetzen, stufenartig entwickelt, der Entwicklungsprozess ungefähr im 6. Lebensjahr beginnt und frühestens in der Adoleszenz abgeschlossen wird. Auf der frühen Stufe wird der subjektive Standort noch „einseitig aus der Perspektive eines Beteiligten und lediglich unter Berücksichtigung der Folgen der Interaktion für diesen einen“ (Selman 1984, S. 51) gesehen. Im Alter zwischen 7 und 12 Jahren erhöht sich zunehmend die Komplexität der Perzeption. Das Kind erkennt die vielfältigen Unterschiede zwischen eigener und fremder Wahrnehmung und kann sich selbst vom Standpunkt des anderen aus betrachten. Auch das Gewahrwerden der Fähigkeit des anderen, sich in die eigene Lage zu versetzen, fällt nach Selman in diesen Entwicklungszeitraum.

Maier spricht in diesem Kontext von der „Ego-Durchlässigkeit“ des Grundschulkindes, die eine „altersspezifische und besonders große Offenheit für fremdsprachliche und fremdkulturelle Eindrücke“ bewirkt, und somit „optimale Voraussetzungen für den Erwerb <transnationaler Kompetenz>“ (Maier 1996, S. 25) schafft.

Die Starrheit von Modellen, welche die Entwicklung gewisser Fähigkeiten genau definierten Altersstufen zuordnen, sind mit einiger Skepsis zu betrachten. Sie eignen sich nicht zu einer rigiden, unreflektierten Übertragung, sondern müssen in Bezug auf die in der Praxis divergierenden Voraussetzungen relativiert werden. Ihre grundsätzliche Aussagekraft zu kognitiven und sozialen Entwicklungsprozessen kann jedoch die Argumentation einer früh beginnenden interkulturellen Bildung und Erziehung unterlegen.

Wer aber meint, die interkulturelle Komponente im Fremdsprachenunterricht der Grundschule nur am Rande und auf niedrigsten Niveau einbringen zu können, der unterschätzt die kognitiven Dispositionen der Grundschüler. Kinder auf der Altersstufe der 3. und 4. Klasse sind zur Auseinandersetzung mit Fremdheit durchaus fähig und bereit, und interkulturelle Bildung und Erziehung werden auch schon in der Grundschule effektiv sein, so sie denn nach dem Prinzip der Kindgemäßheit und grundschuladäquater Methodik passieren und sich als Grundlegung und Anbahnung verstehen, die auf Fortführung angewiesen sind.

2.4 Die landesspezifische Konzeptualisierungen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung der interkulturellen Komponente

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz 1996 betont den interkulturellen Aspekt als „Querschnittsaufgabe“ (Kultusministerkonferenz 1996, S. 3) der Schule, als „übergreifendes Erziehungsanliegen“ (a.a.O., S. 3), dessen Thematisierung prinzipiell in jedem Unterrichtsfach und in fächervernetztem Projektunterricht erfolgen kann. Wenn sich ab der Sekundarstufe insbesondere in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Ansatzpunkte für interkulturelle Akzentuierungen ergeben, so sind es in der Primarstufe in erster Linie die sprachliche Vielfalt im Unterricht, die Angebote in den Herkunftssprachen und der frühe Fremdsprachenunterricht, welche einen „vielfältigen Beitrag zur

interkulturellen Bildung und Erziehung leisten“ (a.a.O., S. 4) können.⁹³

Mit der fortschreitenden Verbindlichkeit des Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe ist auch eine zunehmende Integration von interkulturellen Lernzielen⁹⁴ in diesem Fachbereich feststellbar. „More and more protagonists have realized that changes in the political reality of our modern world do have an impact on the aims of primary Foreign Language Education“ (Doyé 1999, S. 23).

Die in den einzelnen Bundesländern aktuellen Konzepte für den Fremdsprachenfrühbeginn unterscheiden sich in mancherlei Hinsicht. Jedes der bundesweit praktizierten Modelle aber hat den interkulturellen Aspekt in seinen Lernzielkatalog aufgenommen.

Die vorliegende empirische Forschung will der Frage nachgehen, inwieweit ausgewählte Konzeptionen in der Lage sind, interkulturelle Bildung und Erziehung zu verwirklichen.

2.4.1 Divergenz und Konsens bei der Konzeptualisierung

Der Fremdsprachenunterricht als Novität im Curriculum der Grundschulen in Deutschland hat auch nach jahre- und jahrzehntelangen kontroversen Debatten und divergenten Modellversuchen⁹⁵ keinen gemeinsamen „goldenen Weg der Mitte“ gefunden, der eine bundesweit einheitliche Konzeptualisierung ermöglicht hätte.

Einig werden konnten sich die Fachleute zwar über ein Mehr an fremdsprachlicher Bildung, über deren Vorverlegung in die Grundschule, über die Institutionalisierung in Lehr- oder Rahmenplänen als verbindliches Angebot und über die kindgemäße Art der Vermittlung. Diesem punktuellen Konsens steht jedoch eine Pluralität an Akzentuierungen und konzeptionellen

⁹³ „Im Fremdsprachenunterricht () wird die Begegnung mit den Sichtweisen anderer Kulturen über sprachliche Ausdrucksformen vermittelt und ermöglicht so auch den Zugang zu einer Außenperspektive auf das vertraute und für selbstverständlich gehaltene Eigene.

Für zweisprachige Schülerinnen und Schüler trägt die Muttersprachenkompetenz in erheblichem Maße zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bei. Das Angebot in den Herkunftssprachen orientiert sich methodisch-didaktisch an der Lebenswirklichkeit der hier lebenden Kinder und Jugendlichen und räumt monokulturellen, -nationalen oder -ethnischen Inhalten keinen Platz ein.()

Die in vielen Klassen vorhandene Mehrsprachigkeit ermöglicht eine bewusste pädagogische Gestaltung des Unterrichts“ (Kultusministerkonferenz 1996, S.4).

⁹⁴ Während man sich in frühen Modellversuchen fast ausschließlich auf die Möglichkeit der Sprachkompetenzentwicklung konzentrierte, und interkulturelle Aspekte kaum berücksichtigte, nimmt in neueren Konzepten des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule die interkulturelle Erziehung und Bildung eine Vorrangstellung ein.

⁹⁵ Eine umfassende Rückschau über die Entwicklung des frühen Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland von den frühen Anfängen in den 1920er Jahren über die Konzepte in den 60er und 70er Jahren bis hin zu den neuen Entwicklungen seit Ende der 80er Jahre gibt Hellwig (1995) in seiner Schrift: „Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen“.

vgl. ebenfalls Sauer 2000, S. 2ff

Umsetzungsformen gegenüber. Gegenwärtig feststellbare Divergenzen gibt es hauptsächlich in folgenden Punkten:

- Einstiegsalter : Fremdsprachefrühbeginn schon ab der 1. oder ab der 3. Klasse
- Zeitdeputat: Eine bzw. zwei Unterrichtsstunden pro Woche oder mehrere kürzere Einheiten
- Wahl der Fremdsprache: Englisch als lingua franca, Nachbarsprachen oder Sprachen aus dem soziokulturellen Umfeld der Schüler
- Stellenwert von Lesen und Schreiben: Lesen und Schreiben als stützende Funktionen oder Einübung und Festigung der Schriftbilder und sinnerfassendes Lesen
- Leistungsbewertung: Verzicht auf Kontrollen, Noten und Beurteilung oder regelmäßige Lernstandskontrollen, Dokumentation von Leistungen und Benotung
- Problem der Weiterführung: Spracharbeit sui generis und Abkoppelung vom weiterführenden Schulbereich oder konkrete Zielvorgaben und festgelegte Standards zur Weiterführung im Sekundarbereich

Die kontroversen Auffassungen finden ihren Niederschlag in unterschiedlichen Konzeptualisierungen:

- ‚language awareness‘
- Begegnung mit Sprachen
- Lerne die Sprache des Nachbarn
- Systematischer Fremdsprachenunterricht
- Ergebnisorientierter Fremdsprachenunterricht
- Integrative Fremdsprachenarbeit
- Teilimmersion
- Totale Immersion⁹⁶

Nach einer zwischenzeitlichen Annäherung und einer Reduzierung der Vielfalt scheinen sich begegnungs- und ergebnisorientierte Konzepte durchgesetzt zu haben.

Diesem Trend folgt auch die Auswahl der Bundesländer für das vorliegende Forschungsvorhaben: neben den Begegnungsmodellen, welche in ihrer zweigestaltigen Realisierung Berücksichtigung finden (Bayern, Saarland), werden die Konzeption der Integrierten Fremdsprachenarbeit (Rheinland-Pfalz), ein ergebnisorientiertes Modell (Mecklenburg-Vorpommern) und ein

⁹⁶ vgl. Bruschi 1993, S.34ff; Bruschi 2000, S.39; Maier 1996, S. 23ff

Kubanek-German unterscheidet fünf in Deutschland diskutierte Konzeptionen: sprachlehrgangorientiert („klassisch“), curriculumorientiert („content-based“), bedürfnisorientiert („Gelegenheitsunterricht“), soziokulturell orientiert („Begegnungssprache“) und Language Awareness (zitiert in Pelz/ Rössler 1992, S. 211).

Fremdsprachenangebot ohne verbindliche Konzeption (Schleswig-Holstein) untersucht.

Mit der vorliegenden Auswahl an Konzeptionen können auch die bundesweit bevorzugt gewählten Fremdsprachen abgedeckt werden.

Einen Überblick über die an der empirischen Untersuchung teilnehmenden Bundesländer, deren jeweiligen Konzeption und Wahl der Fremdsprache gibt die Abbildung 5.

Abbildung 5

Die in der Studie untersuchten bundeslandspezifischen Konzepte mit den jeweils ausgewählten Fremdsprachen

Bundesland	Konzeption	Gewählte Fremdsprachen
Bayern	Begegnungskonzept als Sensibilisierung	Englisch Französisch Italienisch
Saarland	Begegnungskonzept der grenzüberschreitender Spracharbeit	Französisch
Schleswig-Holstein	Arbeitsgemeinschaften ohne verbindliche Konzeption	Englisch
Rheinland-Pfalz	Integrierte Fremdsprachenarbeit	Französisch Englisch
Mecklenburg-Vorpommern	Ergebnisorientierter Fremdsprachenunterricht	Englisch Französisch Russisch

2.4.2 Die Begegnungsmodelle

Der Terminus „Begegnungssprache“ erschien erstmals in den „Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft in Deutschland und Europa“⁹⁷, fand aber in dieser ursprünglichen Definition keinen Niederschlag in einem unterrichtlichen Modell. Vielmehr erhoben in der Folge eine Reihe sehr

⁹⁷ „Schon auf der Grundschule, möglichst schon in vorschulischen Einrichtungen, soll eine Fremdsprache als Begegnungssprache spielerisch vermittelt werden. Das kann am besten dadurch geschehen, dass möglichst viele bilinguale und bikulturelle Schulen oder Klassen eingerichtet werden, in denen ausländische Kinder die deutsche Sprache und deutsche Kinder zusammen mit ihnen in elementaren Formen den Umgang mit der fremden Sprache üben. Als Begegnungssprachen eignen sich in besonderem Maße die gegenwärtigen und zukünftigen europäischen Gemeinschaftssprachen, die in Grenzgebieten zu unseren Nachbarn und im Zusammenleben mit den ausländischen Minderheiten unmittelbar erfahrbar werden. Die Fortschritte in einer Begegnungssprache dürfen nicht benotet werden“ (Christ u.a., Hg., 1980, S. 76).

unterschiedlicher Konzepte den Anspruch auf das Attribut ‚Begegnung‘. „Einige implizieren die persönliche Begegnung als integralen Bestandteil (so insbesondere Baden-Württemberg und das Saarland). Andere wiederum tragen integrative Charakterzüge, wieder andere zielen mit Ansätzen zur Systematisierung auf Weiterführung ab oder verzichten auf sie. Manche sind multikulturell angelegt, und das eine oder andere begnügt sich unter Verzicht auf kulturelle Aspekte mit einer eher dem Zufall überlassenen punktuellen Sprachbegegnung“ (Maier 1996, S. 29).

Der jahrzehntelange Konzeptionenstreit, der zunächst polarisierend zwischen Vertretern der Ergebnisorientierung und den Befürwortern der Begegnungsmodelle geführt wurde, erbrachte zusammen mit den Resultaten aus umfangreichen Modellversuchen eine allmähliche Annäherung. Extrempositionen wurden aufgegeben. Schwächen bisher favorisierter Konzepte versuchte man mit Anleihen aus zunächst abgelehnten Entwürfen zu beheben.

Aus der unübersichtlichen Vielfalt von Begegnungskonzepten haben sich bis heute zwei Formen der Begegnung herausdifferenziert:

Die Begegnung im Sinne von Pelz als grenzüberschreitende Spracharbeit mit der Überschrift „Lerne die Sprache des Nachbarn“, wie sie als Projekt in Baden-Württemberg stattfand und im Saarland aktuell verwirklicht wird.

Die Begegnung im Sinne von Sensibilisierung für und Begegnung mit eine(r) oder mehrere(n) Sprachen in und durch Lerngelegenheiten, welche die Grundlage für den bayerischen Lehrplan bildet.

Diese zwei für die Untersuchung relevanten Formen der Begegnung werden mit einer kurzen Retrospektive auf die konstruktive Diskussion während der Entwicklungsphase im folgenden Absatz genauer beschrieben.

2.4.2.1 Das Begegnungskonzept der grenzüberschreitenden Spracharbeit im Saarland

Das seit 1984 eingerichtete Grenzlandprojekt ‚Lerne die Sprache des Nachbarn‘ verstand sich zunächst als die ideale Form des Begegnungssprachenkonzeptes und als direkte Applizierung der in den Homburger Empfehlungen definierten ‚Fremdsprache als Begegnungssprache‘, indem es sich nicht auf eine bestimmte Sprache festlegte, personale Begegnungen ermöglichte und die Begegnungssprache spielerisch vermittelte. „3 Stunden <Spracharbeit> in der 3. und 4. Klasse; Bildung von Partnerschaften zwischen deutschen und französischen

Schulen; Durchführung von ca. 8 Begegnungen pro Jahr⁹⁸; grenzüberschreitende Kooperation auch der Schulverwaltungen, Gemeinden, Verbände, Familien etc.“ (Pelz 1991, S. 88). Das Konzept betonte die Sensibilisierung für fremde Sprachen und Kulturen, die Eigenständigkeit der Grundschularbeit ohne den Blick auf eine etwaige Weiterführung und die Absage an lehrgangsorientierte Methoden, systematisches Lernen und Leistungsbeurteilung (vgl. a.a.O., S. 88 und 89). Es zielte ab auf eine „vielfältige Fremdsprachenkompetenz“, was im

⁹⁸ Aus der Praxis der Sprachbegegnung

„Die Begegnungen zwischen Grundschülerinnen und -schülern sind das Herzstück des Programms (). Nachdem zu Beginn eines Schuljahres geeignete Termine für ein Treffen gefunden wurden, sollte der Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern beginnen. Die Form des Kontaktmittels kann dabei recht unterschiedlich sein: Briefe, Kassetten, Fotos, Videos oder E-Mails haben jeweils eigene Vorteile, aber auch Nachteile (z.B. Zeit, persönlicher Kontakt, kreative Umsetzung, Schwierigkeiten beim Verschriftlichen oder bei der Übertragung). Ein Treffen der beiden Grundschulklassen sollte erst dann stattfinden, wenn es vorher Kontakte gegeben hat und wenn für jedes Kind klar ist, wer sein direkter Partner in der anderen Schulklasse ist. Selten passen die Klassengröße oder die Altersstufe zueinander, auch das sollte vorher thematisiert werden. Wenn mehrere Kinder sich einen Korrespondenten „teilen“, sollte im Vorfeld geklärt werden, wie diese Aufteilung während des Treffens gestaltet wird: Bei wem wird gegessen, wo wird gespielt etc.?

Bei jeder Begegnung sind die Eltern Mitarbeiter. Sie müssen frühzeitig über das Begegnungsprogramm informiert werden, am besten an einem Elternabend. Angesprochen werden sollten dabei (neben organisatorischen Fragen) die emotionalen Aspekte der Begegnung: Ängste, die ein Kind in der fremden Familie hat; das gemeinsame Mittagessen, das enttäuschend sein kann, wenn das Partnerkind nichts von dem „guten Essen“ anrührt und auch sonst zurückhaltend ist usw. Je weniger Erwartungen man an das Kind stellt, desto leichter wird das Kind sich auf die fremde Umgebung einstellen und die neuen Eindrücke verarbeiten.

Am Tag des Treffens wird das Klassenzimmer für die doppelte Anzahl von Kindern hergerichtet. Die Beklommenheit auf beiden Seiten löst sich erfahrungsgemäß durch ein gemeinsames Lied. Gut ist es, wenn auf beiden Seiten die gleichen Lieder (z.B. zur Jahreszeit) einstudiert wurden - in beiden Sprachen. Günstig sind Lieder, die mit Bewegung

() verbunden sind. Namensschilder sind wichtig für das gegenseitige Kennenlernen und für die Spiele. Außer den Namen kann ein Tier, eine Blume etc. als gemeinsames Erkennungszeichen dienen.

Bei den <Erwärmungsspielen> ist es wichtig, auf einen Wechsel von Ausgelassenheit und Konzentration zu achten, damit bei etwa 50 Kindern kein Chaos ausbricht (). Mit viel Freude nehmen Kinder auch improvisierte Geschichten auf, in denen sie selbst und ihnen bekannte Orte vorkommen. Die Geschichten bieten einen guten Übergang zu ruhigeren Aktivitäten.

Da der gemeinsame Wortschatz gering ist, sind Phasen gemeinsamen Tuns entlastend. Je nach Jahreszeit bieten sich z.B. Bastelarbeiten an. Um diese Aktivitäten vorzubereiten, sind <Tandemblätter> (zweisprachige Arbeitsblätter) nützlich, die die benötigten Werkzeuge oder Materialien zum Thema haben ().

Der Abschluss einer Begegnung ist immer wichtig: Leicht kann es passieren, dass nach einigen Stunden im Klassenzimmer der Geräuschpegel erheblich gestiegen ist und vor lauter Basteleien der Boden kaum noch zu betreten ist. Um aber nicht im Durcheinander zu enden, empfiehlt es sich, rechtzeitig zum Aufbruch zu rufen und außerhalb des Klassenzimmers einige Lieder zu singen. Auf die Weise gerät der Abschied nicht zu einem unkontrollierten Aufbruch, bei dem keine gemeinsamen Erinnerungen am Ende stehen.

Nach der Abreise der Partner geht es an das gemeinsame Aufräumen, wobei man noch über den Tag reden kann und Missverständnisse, Freuden und Enttäuschungen austauscht. Eine ruhige und möglichst aufmerksame Nachbereitung des Treffens ist wichtig: Wer auf unangenehmen Erlebnissen sitzen bleibt, ist für weitere Begegnungen mit Fremden nicht mehr so leicht zu motivieren. Jeder sollte Gelegenheit erhalten, positive und negative Gefühle zu äußern und Rückmeldung zu bekommen“ (Pelz/ Pelz 2000, S.45 und 46).

Einzelnen bedeutete: „Hinführung zu interkultureller Kompetenz durch personale Begegnung (Begegnungssprache), Erwerb linguistischer und kommunikativer Kompetenz auf der Grundlage vorhandener Sprachlernerfahrungen (Fundamentalsprache), Erwerb einer Vergleichskompetenz durch Aufhebung der Trennung von Welt der Schule und Welt der Anwendung (Verkehrssprache), Erwerb einer kulturerschließenden Kompetenz durch kooperative Lernsituationen (Erschließungssprache)“ (Mertens 2000, S. 149). Ganz deutlich betonten die Vertreter dieses Konzeptes die pädagogische Komponente, während dem reinen Spracherwerb eine nachgeordnete Bedeutung zukam. Als Begegnungskonzept sollten wesentliche Merkmale einer Begegnung richtungsweisend sein für die inhaltliche Schwerpunktsetzung: „Das Aufeinanderzugehen, das Sich - Annähern, das Eingehen einer Dialog-Beziehung - mit der Intention, positive Ziele zu erreichen; z.B. die Überwindung von Vorurteilen und Denkbarrieren, von Stereotypen und Klischees“ (Bebermeier 1997, S. 17). Unterrichtsmethodisch strebte man eine Abwendung vom traditionellen Lehr- und Lernverständnis an und eine „organisatorische, inhaltliche und methodische Öffnung“ (a.a.O., S. 15), welche Bebermeier wie folgt definierte:

- „ die Öffnung für - sprachliche - Erfahrungen aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Kinder;
- die Öffnung für neue Formen des Lernens und die Mitplanung unterrichtlichen Geschehens durch die Kinder;
- die Öffnung für Formen der Unterrichtsorganisation, die Wochenpläne und projektorientierte Vorhaben einbeziehen“ (a.a.O., S. 15).

Seine Urheber priesen das Begegnungssprachenmodell als den besten Weg interkulturellen Lernens und erhoben den Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Diese Programmausrichtung sei „generalisierbar, ()unmittelbar übertragbar auf andere Zonen, in denen personale Begegnungen möglich sind, also auf alle Grenzräume“ (Pelz 1991, S. 88).

Eine Übernahme dieses Konzeptes durch andere Bundesländer erfolgte jedoch nicht. Vielmehr setzten die Befürworter ergebnisorientierter Modelle mit heftiger Kritik an:

Das Begegnungskonzept erziele bei hoher Investition wenig konkrete, kaum beschreibbare Ergebnisse. Bliesener stellte in diesem Zusammenhang die Frage, „ob es sich lohne, wertvolle Lernzeit und die günstige lernpsychologische Disposition von Grundschulkindern nur zur Sensibilisierung für fremde Sprachen und Kulturen zu nutzen, statt auch zum konkreten Lernen“ (Bliesener 1998 a, S. 21 f). Diese Meinung vertrat auch Doyé, als er kritisierte, dass man die Kinder der Grundschule nicht mit Begegnungen abspeisen dürfe, sondern ihnen Gelegenheit bieten müsse, Fremdsprachen zu lernen (vgl. Doyé 1991, S. 146).

Bludau, einer der heftigsten Kritiker, sprach dem Begegnungsunterricht jedweden Lernzuwachs ab und bezeichnete die sog. <Ergebnisse> als „sinn- und wertlos, verschwommen und ungenau“ (Bludau 1998, S. 158 und 159).

Im Bezug auf die Eigenständigkeit und die bewusste Abkoppelung vom Sekundarbereich warf er dem Konzept Parzellierung, Abschottung und Abgrenzung mit „Scheuklappen, Gräben und Mauern“ (a.a.O., S. 157) vor. Zum Problem der Weiterführung äußerte sich auch Doyé in abwertender Weise: „Wo nichts gelernt wird, braucht auch nichts fortgeführt werden“ (Doyé 1991, S. 145).⁹⁹

Einer der häufigsten Vorwürfe galt der fehlenden Systematik. Ohne konkrete Zielvorstellungen verkomme der Fremdsprachenunterricht zum Selbstzweck; Beliebigkeit und Zufälligkeit bestimmten die Inhalte. Bludau resümierte dazu despektierlich: „Man kann es drehen und wenden, wie man will. Wenn das, was da in den Jahren der Grundschule mit Fremdsprache passiert, nicht in eine wie auch immer geartete lehrgangsorientierte Konzeption eingebettet ist, bleibt der Umgang mit Fremdsprachen im Primarbereich eine liebenswerte kindgerechte Spielerei mit Sprache - aber ohne Folgen“ (Bludau 1998, S. 158).¹⁰⁰

Die Vertreter des Begegnungskonzeptes führten ihre Argumente ins Feld und kritisierten ihrerseits die rigiden, leistungsbetonten Strukturen des Lehrgangskonzeptes; eine jahrelange Diskussion wurde aufrechterhalten, die mancherorts in Machtkämpfe auszuarten drohte, jedoch auch konstruktiv die Entwicklung vorantrieb und insgesamt eine Annäherung bewirkte.

So räumten Pelz/ Pelz nach der Auswertung von Begegnungsaufzeichnungen ein: „Das Begegnungssprachendesign sollte durch eine stärkere Einbeziehung von Schrift und eine stärkere Betonung der sprachlichen Komponente weiterentwickelt werden“ (Pelz/ Pelz 2000, S. 46). Und an gleicher Stelle wurde eine weitere Notwendigkeit erkannt: „Die in die grundschulische Spracharbeit investierte Leistung der Lehrkräfte und der gesamten Lehrerschaft wäre dann am besten gewürdigt, wenn sie begleitet wäre von einem bildungspolitischen Gesamtkonzept“ (a.a.O., S. 46).

Bebermeier stellte sich „angesichts des gesteigerten Interesses an Schulqualität und schulischen Standards“ (Bebermeier 1999, S. 9) die Frage, wie

⁹⁹ Auf dem Bundeskongress des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, 1992, wehrte sich Pelz gegen die Vorwürfe Doyés: „Die Ablehnung eines Begegnungssprachenkonzepts durch Peter Doyé (in NM3/1991, S.145f) wird zurückgewiesen, da sie an bildungs- und gesellschaftspolitischen Voraussetzungen unserer Zeit vorbeiaargumentiert. <Begegnungs-sprache> ist Teil eines Gesamtkonzepts der Erziehung zur Mehrsprachigkeit, die durch Schule und Ausbildung *insgesamt* erworben wird und in dem den Fremdsprachen in der Grundschule die Aufgabe der frühen Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen zukommt“ (Pelz 1992, S.45).

¹⁰⁰ Kubanek-German argumentiert dagegen, dass sich der Fremdsprachenunterricht „durch seine Unterrichtsmethoden von den meisten anderen Unterrichtsfächern“ abhebe; „es wird viel gespielt, gesungen, vorgelesen (). Es ist aber ein großes Missverständnis, den frühen Fremdsprachenunterricht als <bloßes Spielen> abzuwerten. Die Wahrnehmung von Erwachsenen, die selbst anders gelernt haben, ist nicht entsprechend geschult: Es finden sehr differenzierte, subtile Lernprozesse statt, über die herkömmliche Leistungstests kaum Aufschluss geben“ (Kubanek-German 1999, S. 35).

Lernstandsentwicklungen aufgezeigt werden könnten und welche Abschlussqualifikationen sich am Ende der 4. Klasse beschreiben ließen (vgl. a.a.O., S. 46).

Nach einer mehrjährigen Vorlaufphase ist seit dem Schuljahr 1992/93 der Fremdsprachenunterricht in den 3. und 4. Jahrgangsstufen der saarländischen Grundschulen Pflichtunterricht. Die endgültige Konzeption wurde in den „Richtlinien für den Französischunterricht in der Grundschule“ (Ministerium für Bildung und Sport, Saarland, 1992 a) festgelegt.

Wegen der unmittelbaren Nähe zu Frankreich beschränkt man sich im saarländischen Fremdsprachenunterricht der Grundschule ausschließlich auf die Nachbarsprache Französisch.¹⁰¹ Als zeitliche Kontingenz sind zwei Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen, wobei auch „vielfältige Möglichkeiten fächer-verbindender Gestaltung“ (a.a.O., S. 10) genutzt werden sollten. Auf Leistungsmessung und -beurteilung wird verzichtet. In den Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer werden in einer lexikalischen Übersicht die für die Sprachbegegnung wichtigsten Redemittel aufgelistet. Der übrige zu vermittelnde Wortschatz leitet sich aus den thematischen Bereichen ab und ist nicht verbindlich festgelegt. Die Konstitution des saarländischen Konzeptes basiert auf einer deutlichen Abgrenzung vom Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: „Von einem grammatisch-analytischen Vorgehen und der Vermittlung von Regeln ist im Fremdsprachenunterricht der Grundschule abzusehen“ (a.a.O., S. 5). Vorrang hat eine spielerische, handlungsorientierte mündliche Sprachbegegnung. Die Einführung der Schrift als Verständigungsmittel ist nicht vorgesehen: „Eine zusätzliche Konzentration auf die Schriftsprache würde für viele Kinder dieser Altersstufe eine zu große Belastung darstellen“ (a.a.O., S. 11). Zu kleinen Worterkennungsübungen soll erst im zweiten Lernjahr hingeführt werden. Als oberstes Lernziel gilt die Anbahnung einer elementaren fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit, besonders im mündlichen Sprachgebrauch. Bei der unterrichtlichen Realisierung werden drei Schwerpunkte gesetzt:

- „Sensibilisierung: Die Kinder sollen für fremde Sprachen aufgeschlossen werden. Ihr Interesse für die französische Sprache als Sprache unserer unmittelbaren Nachbarn soll geweckt und gefördert werden. Sie sollen zu einer bejahenden Einstellung zur französischen Sprache und Kultur geführt werden.

¹⁰¹ „Französisch ist die Sprache unserer nächsten europäischen Nachbarn; diese Nähe bezieht sich sowohl auf die geographische Lage als auch auf die historische Entwicklung sowie auf vielfältige kulturelle Verbindungen zwischen den beiden Grenzregionen.

Aus dieser Nähe ergibt sich aber auch die Notwendigkeit der Verständigung – wegen der nachbarschaftlichen und familiären Beziehungen vor allem im grenznahen Bereich; wegen der wirtschaftlichen Zusammenarbeit von Frankreich und Deutschland; wegen der partnerschaftlichen Begegnungen zwischen saarländischen und französischen Gemeinden und Schulen“ (Ministerium für Bildung und Sport, Saarland 1992 a, S.1).

- Kommunikationsfähigkeit: Bei den Kindern soll eine altersgemäße Kommunikationsfähigkeit angebahnt werden, einfache Aussagen in der Nachbarsprache zu verstehen und sich mit einfachen sprachlichen Mitteln in der Nachbarsprache verständlich zu machen.
- Begegnung: Den Kindern sollen viele Möglichkeiten zur unmittelbaren Begegnung mit gleichaltrigen französischen Kindern aus der Nachbarregion gegeben werden. Dadurch sollen einerseits natürliche Sprachsituationen geschaffen und genutzt werden, andererseits sollen Gemeinsamkeiten und Gegensätze zwischen dem eigenen Volk und dem Nachbarvolk erfahren sowie Fremdheitssperren und Vorurteile gegenüber der Lebensart des Nachbarn abgebaut werden“ (a.a.O., S. 2).

Parallel zu den partnerschaftlichen Begegnungen zwischen saarländischen und benachbarten lothringischen Grundschulklassen sollten regelmäßige binationale Lehrerbegegnungen, stattfinden, „die in ein System kurzzeitiger (ein- bzw. zweitägiger) grenznaher gegenseitiger Hospitationen einmünden. () Lehrer, Schulen und die Unterrichtsverwaltungen beider Regionen arbeiten eng zusammen“ (Ministerium für Bildung und Sport, Saarland 1992 b, S. 1).

Das saarländische Konzept verlangt von allen Beteiligten beachtliches Engagement. Die Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Schulklassenbegegnungen fordert hohen Arbeits- und Zeitaufwand. Konsequente zwischennationale Lehrerbegegnungen, Hospitationen und Erfahrungsaustausch dienen ohne Zweifel der gegenseitigen Bereicherung, setzen jedoch persönlichen Enthusiasmus und freiwillige Mehrarbeit voraus.

Wie lange das Ideal des „Lerne die Sprache des Nachbarn“ – Konzeptes sich gegen die Kritik der mangelnden Rentabilität durchsetzen kann und mit welcher Konsequenz dieses Ideal in der Praxis umgesetzt wird, sei dahin gestellt. Die Kultusministerin, Frau Granz, meldete schon zu Beginn der verpflichtenden flächendeckenden Einführung ihre Bedenken an: „Es kann jedoch nicht genügen, dass die Kinder beim Abschluss ihrer Grundschulzeit ein paar global verstandene französische Lieder und daneben einige Ausdrücke wie <Bonjour, ca va? – Cava/mal> oder <Je m`appelle..., tu t`appelles comment?> beherrschen. Dies allein und eine – möglicherweise erfolgte – Sensibilisierung kann den Aufwand an Zeit und Energie, den ein derartiges Verhalten erfordert, noch nicht rechtfertigen (Granz 1993, S. 49)“

Die Form der grenzüberschreitenden Spracharbeit im Saarland ist ausschließlich auf die französische Nachbarregion ausgerichtet. Auch der interkulturelle Aspekt beschränkt sich auf die „Begegnung mit gleichaltrigen französischen Kindern“, wodurch „Gemeinsamkeiten und Gegensätze zwischen dem eigenen Volk und dem Nachbarvolk erfahren sowie Fremdheitssperren und Vorurteile gegenüber der Lebensart des Nachbarn abgebaut werden“ (Ministerium für Bildung und Sport, Saarland 1992 a, S. 2) sollen. In den Richtlinien finden sich keinerlei Hinweise auf die Bearbeitung der multikulturellen Situation in der

eigenen Schulklasse und im unmittelbaren Lebensbereich. Auch vermisse ich Bemühungen zur Unterstützung der Identitätsfindung ausländischer fremdsprachiger Mitschüler. Die Konzentration auf die Förderung der nachbarschaftlichen Kommunikation mag zwar ein erhöhtes Niveau an Kenntnissen über die jeweils anderen kulturellen Eigenheiten in Aussicht stellen. Möglicherweise kann auch bei den Schülern eine besonders „bejahende Einstellung zur französischen Sprache und Kultur“ (a.a.O., S. 2) und eine vergleichbar gute Sprachkompetenz im Französischen erreicht werden. Durch die Verdichtung der Aufmerksamkeit auf die unmittelbare fremdsprachige Nachbarschaft aber wird nur einem Teilaspekt der vielschichtigen Intentionen interkultureller Bildung und Erziehung entsprochen. Es fehlt der globale Weitblick. Der französischen als einer der deutschen sehr nahen Kulturlandschaft fehlt die Ergänzung von fremden Kulturwelten, die in gleichem Maße die Lebenswelt unserer Kinder, insbesondere auch die Schul- und Klassensituation mitbestimmen. Die saarländischen Richtlinien für den Französischunterricht in der Grundschule verengen die interkulturelle Erziehung auf einen Teilausschnitt der Lebenswirklichkeit und vernachlässigen die vieldimensionalen Ansatzpunkte, die eine globalisierte Gesellschaft und eine multikulturelle Schule bieten.

2.4.2.2 Das Begegnungskonzept der Sensibilisierung in Bayern

Für den Ansatz <Begegnung mit Sprache> „ist das interkulturelle Lernen, das Erwerben einer Sensibilität für die Vielsprachigkeit in Europa, eine Haltung des Respekts gegenüber den Sprachen der Kinder nicht-deutscher Herkunft, wichtiger als eine systematische Einführung in eine Sprache“ (Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen 1999, S. 64).

Auf diesem Verständnis von Begegnungssprache beruht die im Lehrplan für die bayerische Grundschule, 2000, festgelegte Konzeption des Faches Fremdsprachen. Mit dem Beginn des Schuljahres 2001/02 wurde an Bayerns Grundschulen der Fremdsprachenunterricht ab der 3. Jahrgangsstufe im Umfang von zwei Wochenstunden eingeführt, „die nach Möglichkeit auf mehrere Kurzzeiteinheiten verteilt werden sollen“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Bayern 2001, S. 67).

Als Begegnungssprache kann Englisch, Französisch oder Italienisch gewählt werden.

Die <Begegnung> wird nicht im personalen Sinne favorisiert, sondern als Kennenlernen der fremden Sprache und Kultur mittels altergemäßer, authentischer Materialien und Medien verstanden. Die Schüler sollen „der fremden Welt anhand authentischer Materialien begegnen: Bilder- und Kinderbücher, Lieder, Tänze, Spiele aller Art, Beispiele aus Malerei und Musik, Filme, Kindersendungen im Hörfunk und im Fernsehen und ausgewählte Gegenstände aus dem fremden Land sind Ausgangsbasis des Unterrichts“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000, S. 30).

Die gemäßigte Position Bayerns folgt nicht dem extremen Begegnungskonzept, welches auf die Vermittlung von praktischen Kommunikationsfertigkeiten verzichtet und nur die Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen zu ihrem Inhalt erklärt¹⁰². Andererseits distanziert sie sich ebenfalls von einem durch verbindliche Vorgaben determinierten systematischen Sprachlehrgang, der Kontrolle und Bewertung mit einschließt.

Folgende Zielbereiche stecken den inhaltlichen Rahmen ab:

- „Lebensweise und Kultur von Menschen mit anderer Sprache
- Einstellung gegenüber Personen mit fremder Sprache und Kultur
- Interesse und Freude an der Beschäftigung mit einer fremden Sprache und Kultur
- Hörverstehen und elementares Sprechen
- Allgemeines Sprachgefühl und Sprachbewusstsein“ (a.a.O., S. 30).

Allein die Reihenfolge der oben aufgeführten Zielbereiche möchte ich als Rangfolge interpretieren, welche auf Prioritäten hinweist: Nicht rein sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten stehen im Vordergrund; die Betonung (3 von 5 Zielbereichen!) liegt auf der interkulturellen Komponente.

Dieser Lehrplan gibt keine verbindlichen Strukturen oder lexikalische Einheiten vor und verzichtet auf eine detaillierte Beschreibung von Abschlussqualifikationen. Er distanziert sich von einer Vorverlegung des Fremdsprachenlehrgangs und einer Entlastung des Sekundarbereiches und betont die grundschulgemäße Eigenständigkeit. Eine Leistungsbeurteilung oder eine Bewertung durch Noten ist nicht vorgesehen.

Beim Erwerb einer elementaren Kommunikationskompetenz in der fremden Sprache steht das Hörverstehen (unterstützt durch visuelle Hilfen wie Bilder, Mimik, Gestik), das imitierende Nachsprechen und das Einprägen von grundlegenden Satzbaumustern vor der selbständigen Artikulation einfacher Äußerungen. Dem Lesen und Schreiben kommt eine unterstützende Funktion zu.

Beabsichtigt ist eine unbefangene Beschäftigung mit einer fremden Sprache innerhalb eines lebensnahen und altersgerechten Kontextes, geprägt durch die Akzentuierung der Eigentätigkeit und den Primat von musischen Elementen.

Das Schaffen einer entspannten Lernatmosphäre wird als wesentlicher Beitrag zu einer anhaltenden Motivation für weiteres Fremdsprachenlernen betont. Schul- bzw. ortsgebundene Möglichkeiten der Begegnung mit Muttersprachlern, z.B. durch Schul- oder Städtepartnerschaften werden ausdrücklich empfohlen.

¹⁰² Das wohl extremste und unverbindlichste Begegnungssprachenkonzept wurde in Nordrhein-Westfalen praktiziert. Das Fach Fremdsprachen war nicht stundenplanmäßig ausgewiesen; die Begegnung mit einer Vielzahl von Sprachen erfolgte situationsabhängig und spontan, integriert in die übrigen Lernbereiche. Dieser „Gelegenheitsunterricht“ verpflichtete sich der Herausbildung von positiven Dispositionen gegenüber dem Sprachenlernen, gegenüber fremden Sprachen und Kulturen. Beschreibbares Sprachkönnen wurde nicht angestrebt.

Die Interkulturelle Erziehung wird im Lehrplan für die Grundschulen in Bayern 2000 unter den fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben geführt. „Die besondere Aufgabe der Grundschule besteht dabei in der Entwicklung der Erkenntnis, dass Menschen und Kulturen in gleichberechtigter Weise nebeneinander und miteinander leben, dass man voneinander lernen kann und sich gegenseitig bereichert“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000, S. 15). Im Rückgriff auf individuelle Erfahrungen in der Klasse, im Vergleich von Eigenem und Fremdem und im Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sollen die Schüler eine Akzeptanz der Andersartigkeit, Offenheit und Toleranzfähigkeit entwickeln. Interkulturelle Erziehung unterstützt auch die Identitätsentwicklung nichtdeutscher Schüler dahingehend, dass sie „sich sowohl in ihrem ursprünglichen Kulturkreis als auch in der Gesellschaft, in der sie jetzt leben, bewegen () können“ (a.a.O., S. 15).

Die Beschreibung des Fachprofils Fremdsprachen im Lehrplan für die Grundschulen verweist auf den Zusammenhang zwischen dem Erlernen einer Fremdsprache und der Erweiterung der Weltsicht (vgl. a.a.O., S. 29). In einer unbefangenen Beschäftigung mit der fremden Sprache sollen sich „eine offene, realitätsbezogene Einstellung gegenüber Personen mit fremder Sprache und Kultur und damit Verständnisbereitschaft und Toleranz entfalten“ (a.a.O., S. 29).

Nach dem „Gesamtkonzept Fremdsprachenunterricht in Bayern“ ist „die Vermittlung interkultureller Kompetenz () eine unabdingbare Grundlage“ (Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Bayern 2001, S. 1) für das übergeordnete Ziel der Mehrsprachigkeit, und es obliegt dem Fremdsprachenunterricht interkulturelles Lernen zu fördern (vgl. a.a.O., S. 2). Dieses Gesamtkonzept sieht für die Fremdsprachenarbeit der Grundschule als zentrales Anliegen „die Entwicklung einer positiven Grundeinstellung zum anderen Land, seinen Menschen und seiner Sprache“ (a.a.O., S. 68) vor.

Jedoch, kaum institutionalisiert, wurden schon die ersten Bedenken angemeldet, ob ein Fremdsprachenfrühbeginn in dieser Form den aktuellen bildungspolitischen Forderungen entsprechen könne, wie beanstandbare Defizite auszugleichen seien, und welcher Art zuverlässige Änderungen sein müssten.

Die Einrichtung eines Schulversuches „Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 1“ mit dem Schuljahr 2001/02 sollte nicht nur die Möglichkeit eines vorverlagerten Beginnes überprüfen, sondern u.a. auch Fragen klären im Bezug auf die Fortführung in der Sekundarstufe, die Vereinheitlichung von Lernmitteln und

die Leistungsmessung und -bewertung.¹⁰³

Diese erneute Revision gibt Anlass zur Vermutung, dass das gegenwärtige Begegnungskonzept in seiner offenen Form nicht beibehalten werden wird. Immanent ist eine Akzentverschiebung von pädagogischen Prämissen zu mehr Leistungsorientierung, zum Erwerb von abrufbaren Kenntnissen und messbaren Fertigkeiten zu erkennen.

Auch die im Lehrplan (noch) festgelegte Möglichkeit der Wahl zwischen den Sprachen Englisch, Französisch und Italienisch, welche im Interesse der Bewahrung kultureller Vielfalt in Europa geboten erschien, wird es wohl in Zukunft nicht mehr geben. Frau Kultusministerin Hohlmeier lässt in dieser Hinsicht keine Fragen offen: „Wenn wir in den weiterführenden Schulen in späteren Jahren generell die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler vom Fremdsprachenunterricht berücksichtigen wollen - und das ist das Petitum der Eltern, das an uns herangetragen wird -, dann haben wir an der Hauptschule und an der Realschule nicht die Möglichkeit, in der 5. Klasse Französisch und Italienisch fortzuführen, sodass letztendlich die Fremdsprache Englisch als diejenige bleibt, die im Lehrplan verpflichtend fortgeführt werden kann (). In der Zukunft wird Englisch die Fremdsprache sein, die ab der 3. und 4. Klasse eingeführt wird, zumal wir daran denken, diese Fremdsprache auch an den weiterführenden Schulen im Lehrplan berücksichtigen zu können“ (Hohlmeier 1999, zitiert in Rüger, S. 5 und 6).

¹⁰³ Auszug aus der Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus vom 25. Oktober 2001: Schulversuch „Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 1“:

„Mit Beginn des Schuljahres 2001/02 wird an 9 Grundschulen ein Schulversuch <Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 1> durchgeführt.

Ziele und Inhalte

Der Schulversuch soll insbesondere zur Klärung folgender Fragen beitragen:

Kann der Fremdsprachenunterricht, der bisher in den Jahrgangsstufen 3 und 4 angeboten wird, bereits ab der Jahrgangsstufe 1 begonnen werden?

Wie kann ein über die 4 Grundschuljahre angelegter Fremdsprachenunterricht konzipiert werden, dass er sowohl den altersgemäßen Entwicklungsprozess im Schriftspracherwerb in der Muttersprache als auch die berechtigten bildungspolitischen Forderungen hinsichtlich einer künftigen Mehrsprachigkeit in Europa berücksichtigt?

Wie ist der Fremdsprachenunterricht inhaltlich auszugestalten, damit der Fremdsprachenunterricht in der nachfolgenden Jahrgangsstufe 5 ein fortgeführter Unterricht sein kann?

Wie ist der Fremdsprachenunterricht in den Jahrgangsstufen 1 und 2 bzw. 3 und 4 methodisch zu gestalten, damit er die Lernmöglichkeiten der in der Grundschule sehr heterogenen Schülerschaft berücksichtigt?

Sind Schulbücher und andere Lernmittel notwendig und wenn ja, wie sind sie inhaltlich zu gestalten?

Wie sind Unterricht, Leistungsmessung und Leistungsbewertung zu gestalten?

In welcher Form kann eine Leistungsbewertung ohne Noten insbesondere in den Jahrgangsstufen 3 und 4 erfolgen, ohne den Lernanreiz der Leistungsforderung zu verlieren?

Welche Konsequenzen ergeben sich für den Fremdsprachenunterricht in den weiterführenden Schulen?“

Erinnern wir uns an dieser Stelle noch einmal an Stimmen aus Pädagogen- und Fachdidaktikerkreisen, welche für ein offenes, kindorientiertes Modell plädieren:

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule „ist nicht vorgezogenes Schul- und Leistungsfach, in dem Zensuren Aufschluss über Erfolg und Misserfolg geben. Alle Kinder sollen Spaß am Englischlernen, alle Kinder sollen Erfolgserlebnisse haben, die ihnen Mut machen, in und mit dieser Sprache später auch anspruchsvolleren Anforderungen gerecht zu werden. Unser Englischunterricht orientiert sich ausschließlich am Kind und nicht an Normen und Standards schulischer Prüfungen“ (Piepho 1998, zitiert in Helfrich 2000, S. 9).

„Im Konzept des Fremdsprachenfrühbeginns darf es keinen Leistungsdruck und keine Noten geben, weshalb weiterführende Schulen nicht auf einen Bestand an Wortschatz, Redemitteln und Grammatik aufbauen können. Insofern ist Fremdsprachenfrühbeginn in erster Linie erlebnisorientiert“ (Vatter 1999, S. 6).

Hunfeld/ Schröder mahnen an, den hergebrachten Lern- und Leistungsbegriff differenzierter zu sehen und den Blick auch auf jene Leistungen zu lenken, „die zwar nicht so deutlich wie rein sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, aber dennoch für die Zukunft des jungen Lernalters ausschlaggebend“ seien: „Seine Teamfähigkeit, die sich im genauen Zuhören auf den anderen und im Zurückhalten des eigenen vorschnellen Urteils ausdrückt; seine Selbstsicherheit, die es zulässt, andere Standpunkte gelten zu lassen; seine Fähigkeit, vom jeweils anderen zu lernen, seine Kooperationsbereitschaft, die Hilfe des anderen anzunehmen und gleichzeitig seine spezifischen Kenntnisse und Qualifikationen, die nicht nur persönlich, sondern auch kulturell bedingt sind, entsprechend anzubieten“ (Hunfeld/ Schröder 2001, S. 6 und 7).

Hartwig befürwortet eine Förderung und Unterstützung der Sprachen Französisch und Italienisch an Bayerns Grundschulen, „da nachgewiesenermaßen spätere Leistungen im systematischen Fremdsprachenlernen nicht davon abhängen, in welcher Sprache der erste Fremdsprachenkontakt stattgefunden hat. Die positive Grundeinstellung als Voraussetzung für ein freudiges Fremdsprachenlernen erfolgt auch in Französisch oder Italienisch, selbst wenn danach eine erste Fremdsprache Englisch folgen sollte. Insofern ist eine direkte Fortsetzung der gewählten Fremdsprache in einer weiterführenden Schulart nicht von entscheidender Bedeutung, keinesfalls, wie oft unterstellt wird, sogar hilfreich beim Übertritt in ein Gymnasium“ (Hartwig 1999, S. 10).

Der Anglist Bleyhl spricht sich sogar gegen Englisch als erste Fremdsprache aus: „Wird Englisch als erste Fremdsprache gewählt, besteht die Gefahr, dass wegen des weiten Verbreitungsraumes und aus vermeintlichen Zeit- und Mühsal-Ersparnisgründen die Motivation, weitere Fremdsprachen zu erlernen, abgewürgt wird (Englisch als <Killersprache>). Es wäre deswegen klüger, als

erste Fremdsprache die Nachbarschaftssprache, in Deutschland meist Französisch, - für alle (was bei der richtigen Lernkonzeption und entsprechender Lehrmethode keineswegs eine Überforderung darstellt) - an der Grundschule einzuführen. Für alle wäre damit ein eventuell später zu gehender Pfad gelegt, selbst wenn er etwa für Hauptschüler ab Klasse 5 nicht sofort begangen würde“ (Bleyhl 2001, S. 7).

Politiker dagegen setzen andere Maßstäbe. Bildungsinvestitionen müssen sich rechnen. Man erwartet kalkulierbare, messbare, vorzeigbare Ergebnisse und begnügt sich nicht mit schwer definierbarer Sensibilisierung.

Der erste Schritt, den bildungspolitischen Erwartungen zu entsprechen, ist ein Entwurf des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung in Bayern, der „das Niveau der Grundschüler nach 2 Jahren Fremdsprachenunterricht detailliert beschreibt“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2001, S. 49). Neben einer Leistungsbeschreibung der Grundschule in Anlehnung an die Kriterien des Europäischen Referenzrahmens¹⁰⁴ enthält er aber auch folgende Beschreibungskriterien der Grundschule für außersprachliche Ziele (vgl. Abbildung 6).

¹⁰⁴ „Der Europäische Referenzrahmen wurde von einer international zusammengesetzten Expertenkommission im Auftrag des Europarats erarbeitet und ist ein Instrument, um das Lehren und Lernen von Sprachen in Europa zu koordinieren, die Mehrsprachigkeit zu fördern und dadurch die Mobilität der Bürger Europas zu unterstützen. Er erhält Überlegungen zum Prozess des Sprachenlernens und Unterrichtens ebenso wie zur Methodik. Daneben zeigt der europäische Referenzrahmen Möglichkeiten zur Diversifizierung des Sprachenangebots auf“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2001, S.47).

Abbildung 6

Beschreibungskriterien der Grundschule für außersprachliche Ziele nach zwei Jahren Fremdsprachenunterricht

Freude/ Interesse	Einstellung gegen- über Fremdem/ Fremden	Sprachbewusstsein	Lebensweise/ Kultur
<p>Ich traue mich meine Sprachkenntnisse anzuwenden und nutze dazu jede Situation. Ich singe und spiele gerne in der fremden Sprache. Ich bin neugierig auf und interessiere mich für Material und Informationen aus dem anderen Land.</p>	<p>Fremdes macht mir nicht mehr so schnell Angst. Ich lache nicht mehr (ich habe Verständnis), wenn andere nicht so gut deutsch sprechen. Ich helfe ausländischen Schülern, wenn sie mal etwas auf Deutsch nicht so schnell/ gut verstehen. Ich weiß, dass der/ die ... sogar noch eine andere Sprache spricht; da bin ich manchmal sogar etwas neidisch darauf.</p>	<p>Ich habe gelernt, dass man nicht jedes Wort verstehen muss, um den Sinn von etwas zu verstehen. Ich habe Laute kennen gelernt, die es in meiner Sprache nicht gibt, die ich aber trotzdem auch bilden kann. Ich habe erkannt, dass Sprache nach Regeln verläuft. Ich weiß jetzt, dass manche deutsche Wörter einen fremdsprachigen Ursprung haben. Ich weiß, dass man in der anderen Sprache vieles ganz anders schreibt als man es spricht.</p>	<p>Ich kann einiges über das fremde Land erzählen, z.B. wie man dort Weihnachten feiert. Ich kenne auch Feste von dort, die es bei uns nicht gibt. Ich kenne eine landestypische Mahlzeit und habe die auch schon selbst zubereitet. Ich kenne viele Lieder, Reime, Spiele und Geschichten aus dem anderen Land. Ich kann das Land auf einer Landkarte zeigen; ich erkenne auf Bildern oder im Fernsehen auch ganz bekannte Gebäude aus dem Land.</p>

(Aus: Staatinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Bayern 2001, S. 50)

Mit den Anstrengungen, nicht nur Messkriterien für das sprachliche Kompetenzniveau bereitzustellen - so wie es der europäische Referenzrahmen vorsieht – sondern auch außersprachliche Zieldimensionen, welche die interkulturellen mit einschließen, zu beschreiben, bleibt die Akzentuierung des affektiv-emotionalen und sozialen Bereiches weiterhin erhalten.

Die detaillierte Leistungsbeschreibung der Grundschule in den Bereichen Verstehen, Sprechen und Schreiben¹⁰⁵ „als notwendige Grundlage zur methodischen Anbindung und inhaltlichen Weiterarbeit im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen“ (a.a.O., S. 68) zu bewerten, liegt jedoch nicht mehr im Sinne einer Spracharbeit sui generis, eines „unbefangenen“ Umgangs mit der Fremdsprache in einer „insgesamt

¹⁰⁵ siehe a.a.O., S.50 unten

angenehme(n), entspannte(n) Lernatmosphäre“ unter „Verzicht auf Leistungsbeurteilung“ (Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Bayern, 2000, S. 29), wie sie der Lehrplan 2000 vorsieht.

Eine behutsame Distanzierung vom offenen Begegnungs- und Sensibilisierungsmodell zeichnet sich gegenwärtig schon ab. Die weitere Planung intendiert unmissverständlich eine Annäherung an ergebnisorientierte Modelle: „Wenn die landesweite Umsetzung einer Fremdsprache im Rahmen des Pflichtunterrichts, etwa im Jahre 2006, abgeschlossen sein wird, wird neu über die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts zu überlegen sein“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Bayern 2001, S. 67). Welchen Stellenwert dann die interkulturellen Bildungs- und Lernziele einnehmen werden, lässt sich schwer prognostizieren.

2.4.3 Das ergebnisorientierte Fremdsprachenkonzept in Mecklenburg-Vorpommern

Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg Vorpommern hat mit der Erprobungsfassung des Rahmenplans „Fremdsprachen“ vom August 2000 erstmals eine curriculare Grundlage für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule vorgelegt. Zusammen mit dem Rahmenplan „Interkulturelle Erziehung“ ist er als Antwort auf den gegenwärtigen Strukturwandel und die sich verändernden Lebensbedingungen der Schüler „in einer Welt pluralistischer Lebensformen und Wertorientierungen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern, 2000, S. 4) zu verstehen. Dem früh beginnenden Fremdsprachenunterricht im Primarbereich wird die Aufgabe zugeteilt, „den Kindern erste Kenntnisse über ein anderes Land zu vermitteln, ihnen eine altersgemäße mündliche fremdsprachige Kommunikation zu ermöglichen sowie Toleranz und Aufgeschlossenheit Fremden gegenüber zu entwickeln“ (a.a.O., S. 1).

Als Fremdsprachen stehen prinzipiell Englisch, Französisch und Russisch zur Auswahl, jedoch mit der einschränkenden Voraussetzung, dass die Kontinuität in der weiterführenden Schule gesichert ist, was in der Praxis eine Reduktion auf die englische Sprache bedeutet.

Das Zeitdeputat von einer Unterrichtsstunde pro Woche kann flexibel genutzt werden: „entweder als ganze Unterrichtsstunde oder/ und integrativ in kürzeren Zeiteinheiten“, wobei „die Berücksichtigung beider Organisationsformen“ (a.a.O., S. 9) anzustreben ist.

Die Leistungen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule werden nicht benotet, sondern verbal dokumentiert. Hausaufgaben werden in Form der Nach- und Vorbereitung erteilt.

„Um Inhalte zu festigen, zu ergänzen, zu erweitern und Kenntnisse anzuwenden“ (a.a.O., S. 11) werden fachübergreifende und fächerverbindende Aspekte berücksichtigt. Als Sprachkompetenz wird eine altersgemäße

Kommunikationsfähigkeit im Hörverstehen und elementaren Sprechen intendiert. Lesen und Schreiben haben keine Zielfunktion, sondern stellen ein Angebot zur Unterstützung des Lernprozesses dar (vgl. a.a.O., S. 7).

Der Rahmenplan hebt die Fremdsprachenkompetenz auf das Niveau einer „Kulturtechnik“ und einer „grundlegenden Allgemeinbildung“ und betont die grundschulspezifische Aufgabe der Anbahnung und Grundsteinlegung.

Mit folgender grundsätzlicher Zielsetzung soll der Fremdsprachenunterricht einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung in den Bereichen der kommunikativen und sozialen Kompetenzen leisten:

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule soll

- die Kinder für die sie umgebende interkulturelle Umwelt sensibilisieren,
- eine altersgemäße fremdsprachige Kommunikation in kindgemäßen Handlungssituationen anbahnen,
- die Motivation für das Erlernen von Fremdsprachen fördern und vertiefen und damit den Grundstein für weiteres, zum Teil lebenslanges Lernen von Fremdsprachen legen (vgl. a.a.O., S. 6).

In diesem Rahmen müssen verbindlich vorgeschriebene Anforderungen erfüllt werden:

- die Entwicklung des Hörverstehens, der Aussprache und des Sprechens,
- die Themenkreise,
- die damit verbundenen Kommunikationsanlässe und Redeabsichten,
- die landeskundlichen und interkulturellen Informationen,
- die grundlegenden Lerntechniken und –strategien (vgl. a.a.O., S. 9).

Der Rahmenplan konstituiert in den Vorbemerkungen die Grundschule als einen Ort , der „eine Begegnung der Schüler mit der Vielfalt der Welt ermöglichen“ (a.a.O., S. 4) muss, und schreibt ihr die Sensibilisierung für die Interkulturalität unserer Gesellschaft als Hauptaufgabe zu. Gleichzeitig listet er Themenkreise, landeskundliche Informationen und Redeabsichten auf und schreibt diese verbindlich vor. Zusammen mit dem Erfordernis einer schriftlichen Leistungsbewertung und der Ausrichtung auf Fortführung im Sekundarbereich ergibt sich eine Konzeptualisierung, die sich die Begegnung mit der Lebenswelt zum Prinzip macht, im Bezug auf das Sprachenlernen aber ergebnisorientiert verfährt.

Das mecklenburg–vorpommersche Konzept bezieht sein Verständnis von Begegnung auf die Auseinandersetzung (Begegnung) mit der im Klassenzimmer vorhandenen oder durch authentische Materialien hereingeholten interkulturellen Umwelt. Personale Begegnungen außerhalb der Schule - wie in der saarländischen Konzeption - sind nicht vorgesehen. Auch im spezifischen Kontext der Sprachaneignung wird - im Gegensatz zum Lehrplan in Bayern - nicht von „Begegnung“ gesprochen.

Der aktuellen bildungspolitischen Tendenz zu vermehrter Leistungsorientierung und Kontinuität folgt der Rahmenplan mit der Festlegung eines verbindlichen Lernangebotes und der Verpflichtung zur Leistungsbeurteilung.

Neben der Sach- und Methodenkompetenz führt das Modell als dritte Lernzielkategorie die Selbst- und Sozialkompetenz an, mit der sie die interkulturelle Komponente abdeckt.

„Die frühe Bekanntschaft mit einer fremden Sprache und ihrer Kultur kann den Schülern helfen, Fremdheit als Normalität zu erleben, Andersartigkeit zu akzeptieren und Besonderheiten zu achten. Zudem entwickeln die Schüler in landestypischen Umgangsformen und simulierten Gesprächsmustern ein Gefühl für menschliches Miteinander, welches langfristig der Entwicklung einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit und –bereitschaft dient“ (a.a.O., S. 7).

Die anzustrebende Sozialkompetenz wird im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts auch interkulturell definiert:

- „Interesse für Andere und Fremdes zeigen,
- Offenheit und Toleranz gegenüber Anderen üben,
- Anderen helfen wollen und Hilfe annehmen können“ (a.a.O., S. 7).

Im gesamten Aufgabenbereich der Grundschule wird jedoch der Fremdsprachenunterricht nur als ein möglicher Ort unter vielen gesehen, der Ansatzpunkte für interkulturelles Lernen liefern kann. Grundsätzlich ließen sich interkulturelle Zielsetzungen in allen Unterrichtsfächern realisieren. Auf Grund dieser Einordnung stellt das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur einen eigenen Rahmenplan „Interkulturelle Erziehung“ vor, welcher Vorschläge zur interkulturellen Akzentuierung von fachspezifischen Inhalten der einzelnen Unterrichtsfächer erteilt. Wie die Kultusministerkonferenz 1996 definiert er die interkulturelle Erziehung und Bildung als Querschnittsaufgabe, die sowohl „im Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlunterricht als auch in außerunterrichtlichen Veranstaltungen Berücksichtigung“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern 2002 , S. 5) finden muss.

Der Fremdsprachenunterricht der Grundschule beinhaltet die Möglichkeit „andere und sich selbst bewusster wahrzunehmen“ (a.a.O., S. 15), indem die eigene gewohnte Umwelt mit der fremden verglichen wird und Unterschiede zur eigenen Lebensweise erkannt werden.

Die im Rahmenplan aufgeführten Kompetenzen „haben Zielstatus und sind verbindlich“ (a.a.O., S. 4).

2.4.4 Die Integrierte Fremdsprachenarbeit in Rheinland-Pfalz

Mit der Einführung der Vollen Halbtagschule im Schuljahr 1998/99 wurde auch die Integrierte Fremdsprachenarbeit im 3. und 4. Schuljahr der Grundschule in Rheinland-Pfalz verbindlich eingeführt. Inzwischen gibt es an 96% aller Grundschulen im Land ein Fremdsprachenangebot. Die Schulen

haben die Wahl zwischen Englisch und Französisch; aktuell entscheidet sich der überwiegende Anteil (über 70%) für die englische Sprache.

Konstituierendes Merkmal der Konzeption ist die integrative Lernplanung. „Inhaltlich verbunden mit anderen Unterrichtsbereichen oder Anlässen des Schullebens soll Fremdsprachenbegegnung in kleinen, häufig wiederkehrenden Lernsequenzen erfolgen. Deshalb soll auch nicht der Fachlehrer, sondern der qualifizierte Klassenlehrer die Fremdsprachenarbeit in viele Lernbereiche (Deutsch, Musik, Sport, Kunst, Sachunterricht ...) und in Veranstaltungen des Schullebens (Morgenkreis, Geburtstagsfeiern ...) integrieren“ (Ministerium für Bildung und Kultur, Rheinland-Pfalz 1991, zitiert in Hegele 1994, S. 192).

Ihre Begründung leitet die integrierte Form des Fremdsprachenlernens von den klassischen Lernprinzipien der Anknüpfung und Vernetzung ab. „Ein unverbundenes Nach- und Nebeneinander kurzfristiger Lerntätigkeiten behindert das Verinnerlichen der Lerninhalte. Statt <bruchstückhaft> zu unterrichten, muss die Grundschule ein die Sach- und Sinnzusammenhänge währendes Lernen möglich machen: Die Kinder müssen in möglichst allen schulischen Lernsituationen Gelegenheit erhalten, das zu Lernende zu ihren Erfahrungen, Vorstellungen und Gefühlen in Beziehung zu setzen, weil Lernen ohne diese von den Kindern selbst zu vollziehenden Verknüpfungen misslingt“ (Faust-Siehl u.a. 1996, S. 38).

Die Einsicht, dass fremde Sprachen Barrieren sind, die man mit Sprachenlernen beseitigen kann, ist übergeordnetes Ziel des Konzepts.¹⁰⁶ Mit den Strategien des Primärspracherwerbs soll den Zugang zu anderen Sprachen eröffnet werden. Wie im Erstspracherwerb ist Sprachenlernen „zunächst und vor allem Beziehungslernen“ (Institut für schulische Fortbildung und schulische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz, 1998, S. 41), das sich realen Situationen ereignet und „im Ausbau von Redemitteln, die vielfältig genutzt und je nach personalem und situativem Bedürfnis elaboriert werden“ (a.a.O., S. 42). Die Asymmetrie im Grad der Sprachverfügung wird respektiert: „Die Sprachaneignung vollzieht sich nicht in wohlstrukturierten Einzellektionen, etwa im Frage-Antwort-Spiel, sondern der Lernende befindet sich im Kontinuum des Sprachangebots seiner Bezugspersonen (<Bain de langue>): Es bleibt ihm überlassen, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Situation er Sprache in aktiver Weise einzusetzen bereit ist“ (a.a.O., S. 42). Dialog-, handlungs- und spielorientiertes Lernen steht im Vordergrund.

Der zeitliche Umfang der in die übrigen Grundschulfächer integrierten Fremdsprachenarbeit beschränkt sich auf etwa 50 Minuten pro Woche ; auf die tägliche Arbeit verteilt ergibt sich dabei eine 10-Minuten-Einheit pro Tag . Es gibt keine curriculare Verbindlichkeit und somit auch keine Beschreibung eines

¹⁰⁶ „Und wenn das frühe Fremdsprachenlernen nur eines vermittelte: <Verschiedene Sprachen schaffen Verstehenshürden, die prinzipiell überwindbar sind und die ich überwinden kann!> so wäre bereits ein zentrales Ziel der Grundschule erreicht“ (Institut für schulische Fortbildung und schulische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz, 1998, S.42).

Profils am Ende der Grundschulzeit. Das Konzept distanziert sich von Systematik und Linearität und akzentuiert nach dem Motto „Lerngang statt Lehrgang“¹⁰⁷ die Grundsätze der Ganzheitlichkeit und der Komplexität. Es lehnt Leistungsmessung und Zensuren ab und betont das Vermitteln von Erfolgserlebnissen. Die Sprachbegegnung erfolgt im Sinne einer language awareness und im Schaffen von „Inseln des Verstehens“. Vorrang hat die Anbahnung einer elementaren mündlichen Kommunikationskompetenz; der Einsatz von Schrift in der Fremdsprache erfolgt nur in begrenztem Umfang. Obwohl in einem langjährigen Modellversuch die Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule erprobt wurde, ist man weiterhin um Konsolidierung bemüht. Die Kooperation mit den weiterführenden Schulen soll intensiviert und der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich pädagogisch gestaltet werden. Über eine „moderate“ Verbindlichkeit von Lexik und grammatikalischen Strukturen wird nachgedacht. Die Zusammenarbeit mit Kindergärten, die Fremdsprachen anbieten, soll verstärkt werden, um eine Fortführung erworbener Sprachkenntnisse zu gewährleisten. Die Sprachkompetenz der Lehrer soll weiter verbessert und das unterrichtspraktische Fortbildungsangebote forciert werden, um die Qualität der Sprachvermittlung zu optimieren (vgl. Reviol/Kukuk 2001).

Dem Interkulturellen Lernen ordnet das Konzept einen zentralen Stellenwert zu. Dadurch, dass die Grundschule den Zugang zu fremden Sprachen eröffnet, leiste sie ein Stück Aufklärung: „Sie schlägt Schneisen der Vertrautheit in den Bereich des sonst Unvertrauten, Ungewissen, Befremdlichen. Im Bewusstsein des einzelnen Kindes drängt sie das sonst überwuchernde Numinose als Erklärungsversuch von Welt zurück und ermöglicht (überprüfbare) Hypothesen“ (ifb, Rheinland-Pfalz 1998, S. 41). Am Fremden, das zum Lerngegenstand der Grundschule gemacht werden soll, könnten die Kinder lernen, dass

- „das Fremde nicht fremd bleiben muss
- Brücken zwischen Vertrautem und Unvertrautem gebaut werden können
- Heimat kein starres, unverrückbares Gebilde ist, sondern dass Heimat dynamisch zu verstehen ist: als zu Erwerbendes, zu Erweiterndes
- Fremdes ohne Identitätsverlust zu erschließen ist
- die Beschränkung auf das <Alt-Vertraute> in Beschränktheit mündet
- man sich Fremdes <anverwandeln> kann, ohne dass es sein Faszinosum verliert, und ohne dass es banal und trivial wird“ (a.a.O., S. 42).

Die Möglichkeit der Anbahnung und Grundlegung von Haltungen und Einstellungen wird betont. Die Grundschule könne zum „Weitermachen“ und

¹⁰⁷ „Die Sprachvermittlung erfolgt immanent, nicht per <Lehrgang>, sondern im unmittelbaren Sprachhandeln“ (ifb, Rheinland-Pfalz 1998, S.13).

„Weitergehen“ motivieren, nicht aber zu abgeschlossenen Ergebnissen führen (vgl. a.a.O., S. 41).

2.4.5 Der Fremdsprachenunterricht ohne verbindliches Konzept in Schleswig-Holstein

Im Bundesland Schleswig-Holstein gibt es bisher noch kein verpflichtendes flächendeckendes Fremdsprachenangebot in den Grundschulen. Im Lehrplan findet sich lediglich eine unverbindliche Soll-Bestimmung: „Im Hinblick auf das interkulturelle Lernen und die sprachlichen Anforderungen in einem vereinten Europa sollte – wenn möglich – ab Klassenstufe 3 die Begegnung mit einer Fremdsprache gegeben sein“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997 a, S. 16). Der knappe didaktisch-methodische Kommentar lehnt sich an ein nicht näher erläutertes Begegnungskonzept an: „Die Begegnung mit einer Fremdsprache sollte in überwiegend spielerischen Lern- und Arbeitsformen stattfinden und besonders das Sprechen und Hörverstehen fördern. Leistungen werden nicht bewertet“ (a.a.O., S. 16).

Die Elternvertretung Schleswig-Holsteins bemerkt dazu in einer Stellungnahme zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule : „Die anderen Bundesländer sind bei der Einführung Englisch in der Grundschule bereits wesentlich weiter als Schleswig-Holstein“ (Elternvertretung Schleswig-Holstein 2001, S. 1). In einem Schreiben an den Vorsitzenden des Bildungsausschusses im schleswig-holsteinischen Landtag erhebt die Elternschaft konkrete Forderungen:

- die Bereitstellung von zusätzlichen Planstellen für Englisch in der Grundschule
- die Erarbeitung einheitlicher Konzepte für die Grundschulen und die weiterführenden Schulen und die Bereitstellung entsprechender Lehrpläne
- die verbindliche Einführung der Fremdsprache Englisch als ein ordentliches Unterrichtsfach ab der 3. Klasse (vgl. a.a.O., S. 1).

Die abwartende Haltung des Ministeriums fordert die Eigeninitiative der Eltern heraus. In vielen Fällen werden schulfremde Personen – oft native speaker – für den Englischunterricht der Grundschüler engagiert und bezahlt. Manche Schüler besuchen Englischkurse an öffentlichen Instituten.

Wo Grundschullehrer schulintern Fremdsprachenunterricht erteilen, werden freiwillige, oft jahrgangsübergreifende Arbeitsgemeinschaften organisiert. Anderorts integrieren fachinteressierte, engagierte Lehrer fremdsprachige Einheiten in ihren Unterricht.

In dieser gegenwärtig noch offenen, erprobenden, situativ differierenden Situation kann noch nicht von einer Konzeption gesprochen werden, auch wenn die im Lehrplan erwähnte Intention mit „Fremdsprachenbegegnung“ überschrieben wird.

Eine flächendeckende Einführung des Fremdsprachenunterrichts an den Grundschulen mit einer konzeptuellen Konkretisierung ist ab dem Schuljahr 2004/2005 vorgesehen.

Für den Bereich Interkulturelles Lernen legt Schleswig-Holstein dagegen eine umfangreiche, ausführliche Handreichung vor, welche neben pädagogischen Grundsätzen, inhaltlichen Schwerpunkten und didaktisch-methodischen Hinweisen auch Beispiele für die praktische Umsetzung enthält (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997 b). Sie basiert auf dem schleswig-holsteinischen Schulgesetz von 1990, das an die Schule den Erziehungsauftrag richtet, die „Offenheit des jungen Menschen gegenüber kultureller Vielfalt, den Willen zur Völkerverständigung und die Friedensfähigkeit“ sowie die „Erziehung des jungen Menschen zur freien Selbstbestimmung in Achtung Andersdenkender“ (a.a.O., S. 16) zu fördern.

Interkulturelle Bildung und Erziehung wird in das Konzept der Grundbildung eingeordnet und als „Grundlage“ allen Lehrplänen vorangestellt. Sie soll allen Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen,

- „die Vielfalt der natürlichen und der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der sie leben, differenziert wahrzunehmen, zu empfinden und zu beurteilen
- das Eigene zu schätzen, das Fremde anzuerkennen und sich mit anderen darüber verständigen zu können“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997 a, S. 7).

Interkulturelles Lernen wird ausdrücklich nicht an spezifische Unterrichtsfächer gebunden, sondern als Querschnittsaufgabe themenzentriert und fächerübergreifend verwirklicht.

Interessant und vielleicht einmalig ist die Kohärenzbildung zwischen dem interkulturellen und dem fremdsprachlichen Bereich. Während in anderen länderspezifischen Konzepten der Fremdsprachenunterricht als besonders geeignet erachtet wird, interkulturelles Lernen zu integrieren, so wird im schleswig-holsteinischen Verständnis das Interkulturelle Lernen zum übergeordneten Prinzip avanciert, das „die Förderung der Mehrsprachigkeit (mit)einschließen soll“ (a.a.O. 1997 b, S. 20). Die Akzentuierung liegt dabei auf der Förderung der Sprachfähigkeit in der deutschen Sprache für Kinder, die eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen (vgl. a.a.O., S. 21 - 24). Auf die Möglichkeit für alle Schüler, fremden Sprachen zu begegnen, die der Lehrplan Grundschule auf S. 16 einräumt, wird hingewiesen. Mit dem Angebot der Fremdsprachenbegegnung sollen „alltägliche Grunderfahrungen von Kindern dieser Altersstufe“ (a.a.O., S. 20) Berücksichtigung finden.

Noch bestehen unterschiedliche Konzeptionen, obwohl man bei eingehender Betrachtung mehr Gemeinsamkeiten feststellen kann, als die divergierenden Titulierungen erwarten lassen. So liegt der markanteste Unterschied zwischen

der Integrativen Fremdsprachenarbeit und dem Begegnungskonzept als Sensibilisierung nur im Pronocieren der Verknüpfung und Einbindung fremdsprachlicher Elemente in die übrigen Fachbereiche. Auch die Begegnungskonzepte befürworten die Integration, machen diese jedoch nicht zu ihrem Leitsatz. Vice versa intendiert die integrative Konzeption in gleichem Maße die Begegnung mit der fremden Sprache und mit fremdsprachigen Menschen.

Deutlicher kontrastieren dagegen ergebnisorientierte Modelle mit Begegnungskonzepten. Sie legen Wert auf Struktur und Verbindlichkeit, Zielorientierung und Leistungsbeschreibung, was die Vertreter der Begegnung mit der Begründung der Überforderung und Lehrgangsvorverlegung noch ablehnen.

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist ein neues Fach. Noch befinden wir uns in der Phase der Amelioration und Konsolidierung, auch dort, wo eine quasi endgültige Konzeptualisierung im Curriculum festgeschrieben ist. Die in Planung befindlichen korrigierenden Umgestaltungen der Begegnungsformen lassen eine Annäherung an Modelle mit höherem Verbindlichkeitscharakter erwarten, da sich gemeinsame Tendenzen abzeichnen:

- zielorientierte Planung im Kenntnis- und Fertigungsbereich
- systematische Progression
- Leistungsbeschreibung orientiert am Europäischen Referenzrahmen
- Anbindung an die Sekundarstufe.

Zum Thema interkulturelle Bildung und Erziehung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule sind in den diversen administrativen Rahmenvorgaben mehr Analogien als Differenzen feststellbar.

Eine stichpunktartige Beschreibung der wichtigsten Komponenten bundeslandspezifischer Konzepte findet sich in der Abbildung 7.

Abbildung 7

Die wichtigsten Komponenten fremdsprachlicher Konzeption in den einzelnen Bundesländern im Überblick

	Bayern	Rheinland-Pfalz	Saarland
Konzept	Begegnung als Sensibilisierung	Begegnung als integrierte Fremdsprachenarbeit	Begegnung als grenzüberschreitende Spracharbeit
Gewählte Sprache(n)	Englisch, Französisch, Italienisch	Englisch, Französisch	Französisch
Pflichtunterricht seit	Schuljahr 2001/02	Schuljahr 1998/99	Schuljahr 1992/93
Richtlinien/ Lehrpläne/ Handreichungen	Lehrplan für die Grundschulen in Bayern, Fremdsprachen, 2000	Handreichungen mit Unterrichtsbeispielen, 1998	Richtlinien für den Französischunterricht in der Grundschule, 1992
Klassenstufen	3. und 4. Klasse Schulversuch ab Klasse 1	3. und 4. Klasse, 1. und 2. Klasse in Eigeninitiative	3. und 4. Klasse, Schulversuch ab Klasse 1
Zeitkontingent pro Woche	2 Unterrichtsstunden, in mehrere kürzere Einheiten aufzuteilen	50 Minuten, in kleine, häufig wiederkehrende Lernsequenzen aufzuteilen	2 Unterrichtsstunden, fächerverbindende Gestaltung erwünscht
Leistungsbeurteilung	keine	keine	keine
Verbindliche Vorgaben	keine	keine	keine
Fortführung in der Sekundarstufe	nicht beabsichtigt	nicht beabsichtigt	nicht beabsichtigt
Stellenwert der interkulturellen Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> unabhängbare Grundlage übergeordnetes Ziel primäres Lernziel 	<ul style="list-style-type: none"> zentraler Stellenwert Anbahnung und Grundlegung von Haltungen und Einstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> Konzentration auf die unmittelbare fremdsprachige Nachbarschaft, multikulturelle/globale/situative Aspekte fehlen

<p>Geplante Veränderungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beschränkung auf Englisch • Leistungsbeschreibung in Anlehnung an den Europäischen Referenzrahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung einer modernen Verbindlichkeit • Kooperation mit Elementar- und Sekundarstufe 	<ul style="list-style-type: none"> • Systematischer, kindgerechter, zielgerichteter Aufbau von unten • Orientierung am Europäischen Referenzrahmen
-------------------------------	--	---	--

	Mecklenburg-Vorpommern	Schleswig-Holstein
Konzept	Ergebnisorientierter Fremdsprachenunterricht	keine einheitlich verbindliche Konzeption
Gewählte Sprache(n)	Englisch, Französisch, Russisch	Englisch
Pflichtunterricht seit	Schuljahr 2002/2003	Schuljahr 1997: Möglichkeit der verpflichtenden Einführung
Richtlinien/Lehrpläne/Handreichungen	Rahmenplan Grundschule, Fremdsprachen, 2000	Hinweis im Lehrplan für die Grundschulen 1997, S. 16
Klassenstufen	3. und 4. Klasse	3. und 4. Klasse
Zeitkontingent pro Woche	1 Unterrichtsstunde, entweder als ganze U-Stunde oder integrativ	ohne Angabe
Leistungsbeurteilung	Verbale Leistungsdokumentation	keine
Verbindliche Vorgaben	Themenkreise, landeskundliche Informationen und Redemittel sind verbindlich vorgeschrieben	keine
Fortführung in der Sekundarstufe	beabsichtigt	nicht beabsichtigt
Stellenwert der Interkulturellen Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Kompetenzen haben Zielstatus und sind verbindlich vorgeschrieben • Rahmenplan „Interkulturelle Erziehung“ 	<ul style="list-style-type: none"> • als Grundlage allen Lehrplänen vorangestellt • Handreichung „Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen“ • Interkulturelles Lernen beinhaltet auch die Förderung der Mehrsprachigkeit
Geplante Veränderungen	keine	Flächendeckende Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule ab dem Schulj. 2004/05 mit dem Begegnungskonzept

2.5 Fazit: Zum Transfer von gesellschaftspolitischen Ansprüchen auf die pädagogische Ebene

2.5.1 Die Transkription von gesellschaftspolitischen Ansprüchen in interkulturelle Lernprinzipien und -ziele

Zur Konzeption der schulischen interkulturellen Bildung und Erziehung werden aus den soziokulturellen Veränderungen die verschiedenen Dimensionen der notwendig gewordene Kompetenzerweiterung abgeleitet und in pädagogische Prinzipien und Lernziele transkribiert. Die Vielschichtigkeit des neuen Bildungsanspruchs impliziert die Interferenz und Dependenz einzelner Grundsätze. Die Prinzipien der Gleichheit und der Beziehungsqualität überlappen sich und integrieren gleichzeitig die Verstehenskomponente. Der Grundsatz gegenseitiger Achtung und Anerkennung ist Voraussetzung für Gleichheit und Integration. Konfliktbewältigung geschieht unter dem Aspekt des Lebensweltbezuges, und das Verstehen fremder Kulturen wird nur möglich durch Offenheit und Perspektivenwechsel. Trotz der vielschichtigen Überschneidungen und Verflechtungen sollen die wichtigsten Prinzipien der klareren Überschaubarkeit wegen in einer systematischen Übersicht zusammengefasst werden, indem jedem Hauptprinzip wesentliche Einzelaspekte zugeordnet werden (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8

Hauptprinzipien Interkultureller Bildung und Erziehung mit Einzelaspekten

Gleichheit	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichwertigkeit aller Menschen (Grundrecht) • Gleichbehandlung aller Schüler, auch als Ausgleich spezieller Benachteiligungen • Interkulturelle Bildung für alle Schüler der Mehrheit und der Minderheiten • Einbeziehung aller Beteiligten in den interkulturellen Lernprozess • Gleichwertigkeit der Kulturen • Kritische Distanz zur strukturellen Ungleichheit
Lebensweltbezug	<ul style="list-style-type: none"> • Zeigen der durch Globalisierung und Migration veränderten Welt • Aktuelle unmittelbare sozio-kulturelle Lebenswelt als • Zugangseröffnung und Ansatzpunkt • Die Schule ist interkultureller Lern- und Lebensort

Kulturbezug	<ul style="list-style-type: none"> • Understanding domestic ethnic cultures and cultures of other nations • Gleichwertigkeit der Kulturen • Kulturelle Vielfalt als Bereicherung und Chance • Eigen- und Fremdkultur zueinander in Bezug setzen • Abbau der Angst vor dem Verlust eigener kultureller Identität
Perspektivenwechsel	<ul style="list-style-type: none"> • Als Erkennungsprinzip • Als Weg zur Offenheit für andere Positionen • Herstellen von Komplexität als Vorbereitung auf eine komplexe Welt • Offenhalten der Wahrheitsfrage • Als zentrales didaktisches Prinzip
Beziehungsqualität	<ul style="list-style-type: none"> • Gestalten des Miteinanderlebens von Angehörigen verschiedener Kulturen • Gleichberechtigtes Zusammenleben • Begegnung und Austausch • Abilities to communicate with others (Dialog- und Kommunikationskompetenz) • Understanding and respect for all peoples, their cultures, civilizations, values and ways of life • Verstehen als Voraussetzung für Anerkennung • Anerkennung als Voraussetzung für Integration • Strategien der positiven Konfliktbewältigung • Entwicklung einer angemessenen Interaktionskultur

Diese übergreifenden Aufgabenstellungen sind nichts absolut Neues, das erst mit der Konzeptualisierung Interkultureller Bildung entstanden wäre. In großen Teilen decken sich die angeführten Grundintentionen mit dem allgemeinen pädagogischen Bildungsauftrag der Schule, der sich in Bereichen wie ‚Soziales Lernen und grundlegende politische Bildung‘, ‚Wertorientierung‘, ‚Multiperspektivische Allgemeinbildung‘ und ‚Persönlichkeitsentwicklung‘ definiert. Mit der expliziten Einführung Interkultureller Bildung und Erziehung erhalten oben genannte Prinzipien jedoch spezifische Betonung und besondere Gewichtung.

2.5.2 Die Integration interkultureller Prinzipien und Lernziele in die Konzepte des Frühen Fremdsprachenlernens

Alle bundeslandspezifischen Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule integrieren die interkulturelle Komponente in ihre Zielkataloge.

Sie demonstrieren eine Akzentuierung interkultureller Bildung und Erziehung im Rahmen des Frühen Fremdsprachenunterrichts und erklären übereinstimmend

- dass Interkulturelles Lernen als wesentlicher Bestandteil des Bildungsauftrags der Grundschule begriffen werden muss und somit als Querschnittsaufgabe in allen Unterrichtsfächern zu berücksichtigen ist
- dass Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht eine besondere Gewichtung erhält, da die Auseinandersetzung mit der fremden Sprache vielfältige Ansatzpunkte liefert und den Zugang zu fremden Welten eröffnet.

Zunehmend gewinnt der Lernbereich Interkulturelle Bildung und Erziehung an Konturen:

Mecklenburg-Vorpommern legt mit der verpflichtenden Einführung des Frühen Fremdsprachenunterrichts einen Rahmenplan „Interkulturelle Erziehung“ vor, der genaue Angaben über Prinzipien, Ziele, Inhalte und didaktisch-methodische Realisierung macht und Vorschläge zur Akzentuierung in den einzelnen Unterrichtsfächern, speziell auch im Fremdsprachenunterricht der Grundschule, unterbreitet. Die im Rahmenplan aufgeführten interkulturellen Kompetenzen „haben Zielstatus und sind verbindlich“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg Vorpommern 2002, S. 5).

Die aktuelle Schrift des Instituts für schulische Fortbildung in Rheinland-Pfalz listet eine Reihe von interkulturellen Lernzielen auf, die im Rahmen der Integrierten Fremdsprachenarbeit erreicht werden sollen. In den fremdsprachenspezifischen Fachtagungen werden konkrete Antworten auf Leitfragen zum interkulturellen Lernen erarbeitet. „Der didaktische Ort für interkulturelles Lernen, grundschulrelevante Lernfelder und methodische Anbahnung interkultureller Lernerfahrungen“ (Reviol/ Kukuk 2001, S. 2) sind Gegenstand der Lehrerfortbildung.

Das Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in Bayern entwirft „Beschreibungskriterien der Grundschule für außersprachliche Ziele nach zwei Jahren Fremdsprachenunterricht“ (a.a.O. 2001, S. 50).

Die Einsicht, dass sich interkulturelle Denk- und Verhaltensmuster nicht als „Nebenprodukt des Sprachlernprozesses“ (Sauer 1999, S. 5)¹⁰⁸ von alleine einstellen, sondern der expliziten Beabsichtigung bedürfen, hat sich allgemein durchgesetzt. Das Bemühen, die zunächst sehr allgemein gehaltenen Empfehlungen durch klare Zielsetzungen und unterrichtspraktische Handreichungen zu ergänzen, ist länderübergreifend erkennbar.

¹⁰⁸ Es „entspricht durchaus der Tradition von Präambeln in Richtlinien, nach denen das Erlernen von Fremdsprachen immer mit der Hoffnung auf sich verändernde Einstellungen verbunden war und ist, insbesondere tolerante Haltungen gegenüber anderen Kulturen und Aufgeschlossenheit gegenüber Menschen mit einer anderen Muttersprache“ (Sauer 1999, S. 5).

2.5.3 Der Anspruch auf Realisierung von interkultureller Bildung und Erziehung in der Praxis

Die Theorie einer interkulturellen Bildung und Erziehung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule hat inzwischen in den meisten Bundesländern ein hohes Niveau erreicht. Die theoretischen Prämissen für eine praktikable Umsetzung scheinen weitgehend erfüllt zu sein. Die ministerialen Richtlinien und Lehrpläne erheben deutlich den Anspruch auf die Realisierung von interkultureller Bildung und Erziehung in der Praxis. Interkulturelle Lernziele haben längst Verbindlichkeitscharakter angenommen.

Doch die Qualität der verschiedenen Konzepte wird erst auf der unterrichtspraktischen Ebene erkennbar sein. Sie wird daran zu messen sein, inwieweit sich die Theorie in der Praxis bewährt.

Das vorliegende Forschungsvorhaben widmet sich dieser Frage der Effizienz interkultureller Bildungs- und Erziehungskonzepte im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Mit der Befragung von unterrichtenden Lehrern und unterrichteten Schülern wird es vorhandene Rahmenbedingungen in den Schulen und Klassen eruieren und das gegenwärtige Niveau interkultureller Einstellungs- und Verhaltensweisen erheben. Von den Ergebnissen werden Aussagen über den Grad der Realisierung von interkulturellen Lernzielen erwartet und Erkenntnisse darüber, welche Bedingungsfaktoren interkulturelles Lernen in der schulischen Praxis fördern bzw. beeinträchtigen oder sogar verhindern können.

3 Die Entwicklung des Erhebungsinstrumentariums zur empirischen Forschung

3.1 Das Forschungsproblem

3.1.1 Fragestellung und Forschungsansätze

Die durch weltweite Migrationsbewegungen entstandenen multiethnischen und multikulturellen Gesellschaften fordern neue, interkulturelle Kompetenzen. Dazu gehören in erster Linie der Erwerb fremder Sprachen und das Verständnis fremder Kulturen. Der Fremdsprachenfrühbeginn als bildungspolitische Konsequenz aus einer veränderten Lebenswirklichkeit wird als notwendiger Bestandteil des Curriculums in der wissenschaftlichen Diskussion nicht mehr in Frage gestellt.

Zahlreiche Publikationen begründen die Notwendigkeit eines Fremdsprachenfrühbeginns aus bildungspolitischer, lernpsychologischer und pädagogischer Sicht (Hegele 1994; Bliesener/Edelenbos, 1998). Andere diskutieren die Konzepte in ihrer Diversität, zeigen Mängel und Konfliktpunkte einzelner Strategien auf (Christ 1996). Ein umfangreiches Literaturangebot gibt es ebenfalls zu grundschuladäquaten Prinzipien des Fremdspracherwerbs, zu organisatorischen und methodischen Fragen bis hin zu unterrichtspraktischen Anregungen und Materialien.

Eine große Anzahl von Studien liegen bereits zu den Ergebnissen des frühen Fremdsprachenunterrichts vor. Das größte Interesse gilt der erworbenen fremdsprachigen Kommunikationsfähigkeit (Helfrich 1995; Peltzer-Karpf/Zangl 1996; Kahl/Knebler 1996; Doyé 1997; u.a.). Die Resultate stimmen darin überein, dass am Ende der Primarstufe die in der fremden Sprache erworbenen Strukturen in spontaner Rede nicht modifiziert werden können. Es gibt kaum Beweise für Kreativität in mündlichen Äußerungen. Nur einfachste Einwortsätze werden produziert (vgl. Andreas 1998, S. 97).

Erfolgreicher sind die Schüler im reproduktiven Sprachgebrauch, z.B. beim Singen von Liedern, beim Sprechen von Versen, Gedichten und kurzen Texteinheiten oder bei sprachlichen Äußerungen, die mit spielerischen Tätigkeiten verbunden sind. Ein Vergleich von verschiedenen Klassen, die unter analogen Bedingungen unterrichtet werden, zeigt erhebliche Unterschiede in Sprechfertigkeit und Hörverständnis. „Die Auswertung () ergab ein breites Spektrum der fremdsprachlichen Kompetenz zwischen und innerhalb der Lerngruppe“ (Kahl/Knebler 1996, S. 106). Die anfänglich enthusiastischen Vorstellungen weichen inzwischen realistischeren Erwartungen.

Eine weitere Anzahl von Studien untersucht den Langzeiteffekt des frühen Fremdsprachenlernens und konstatiert einen kurzzeitigen Vorsprung in der Sekundarstufe (Edelenbos 1990; Favard 1992/1993; Kahl/Knebler 1996). Des Weiteren finden sich auch Forschungsergebnisse über die Entwicklung eines

metalinguistischen Bewusstseins von Schülern der Primarstufe, z.B. von Charmeux (1992), Favard (1993), Pinto (1993), Pinto/Taeschner/Titone (1995) und Genelot (1996) (vgl. hierzu Blondin u.a., 1998, S. 25/26)¹⁰⁹. Blondin u.a. fassen diese wie folgt zusammen: „Das Erlernen einer Fremdsprache in einer vor-sekundären Phase konnte nicht als eindeutig positiver Einfluss auf die Entwicklung der metalinguistischen Kompetenz der Kinder nachgewiesen werden. Andererseits zeigte es sich, dass Ansätze, die auf einer Anzahl von Sprachen (nicht nur Fremd-, sondern auch Erst- und Zweitsprachen, Dialekte und Minderheitensprachen) basieren, einen positiven Einfluss auf diese Fähigkeit haben“ (Blondin u.a. 1998, S. 16).

Forschungsprojekte, die den Schwerpunkt auf den affektiven Bereich des Fremdsprachenlernens legen, messen Einstellungen, Neugier und Interesse der Schüler (Pelz/Bauer 1990; Edelenbos 1990/1993; Sandfuchs 1995/1996; Helfrich 1995; Ricco 1996; Gompf 1996; Andreas 1998; Gangl 1997; Seebauer 1997). Die meisten Einstellungsstudien beziehen sich aber nur auf die Neigung zum Fremdsprachenlernen selbst. Sie belegen eine positive Einstellung zum und ein gesteigertes Interesse am Sprachenlernen. So fasst z.B. Andreas diesbezügliche Beobachtungsergebnisse der Begleituntersuchungen zum bayerischen Schulversuch zusammen: „Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule erweist sich als sehr erfolgreich in der Vermittlung von Freude und Interesse an der Begegnung mit einer fremden Sprache und Kultur“ (Andreas 1998, S. 96). Gompfs Untersuchung zum Beliebtheitsgrad von Englisch in der Grundschule kam zu einem ähnlichen Fazit: „95% aller Kinder bekunden () auch nach zwei Lernjahren eine positive Einstellung, und mehr als die Hälfte der befragten Viertklässler empfinden sogar ein verstärktes Interesse am Englischunterricht im 4. Schuljahr“ (Gompf 1996, S. 87).

Vernachlässigt behandelt wird jedoch die gesamte Breite an prosozialen Komponenten, welche die Einstellung zu fremdsprachigen Personen und die Interaktion mit ihnen bestimmt. Auch der interkulturelle Aspekt, nämlich das Sich-Öffnen für andere Kulturen und das Kennen und Verstehen anderer kultureller Erscheinungen, wird nur sehr eingegrenzt abgefragt und erschöpft sich in Statements wie „Ich möchte eine englische/französische ... Brieffreundin“ oder „Was weißt du über Sehenswürdigkeiten/Feste/Feiern/Nahrungsmittel etc.“ Die Ergebnisse sind erwartungsgemäß wenig aussagekräftig; das „Wissen“ über andere Kulturen wird stark geprägt von außerschulischen Einflüssen und Erfahrungen. Bei Fragen, welche auf die Einstellung der Schüler zur fremdsprachigen Kultur abzielten, „verrieten die Antworten beträchtliche Variabilität und Instabilität“ (Blondin u.a. 1998, S. 32), oder sie wurden als „weniger eindeutig“ (Andreas 1998, S. 97) interpretiert.

Seebauer bringt neue Aspekte in die Fremdsprachenfrühbeginnforschung, als sie 1997 an österreichischen Grundschulen neben der Imitation- und

¹⁰⁹ Blondin u.a. 1998, geben eine Zusammenschau über aktuelle Forschungen zur Entwicklung des metalinguistischen Bewusstseins von Schülern der Primarstufe (a.a.O., S. 25/26).

Diskriminationsfähigkeit von Sechs- und Achtjährigen auch determinierende Faktoren wie das „fremdsprachliche Klima im Elternhaus“ und einzelne Selbstkonzepte der Schüler analysiert und die Ergebnisse dieser Forschungsgebiete zueinander in Beziehung setzt. Sie stellt fest: „Bei Kindern der ersten und dritten Schulstufe besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem <fremdsprachlichen Klima im Elternhaus> (allgemeines Interesse an Fremdsprachen, fremdsprachliches Verhalten in der Familie und Erwartungshaltung an die Schule) und den imitativen und diskriminativen Eingangsvoraussetzungen der Kinder zu Beginn der <Verbindlichen Übung Lebende Fremdsprache>“ (Seebauer 1997, S. 180). Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen dem Elternhaus als primärer Sozialisationsinstanz und „second language milieu“ die grundlegende „Sensibilisierung für die Aufnahme des fremdsprachigen Phonems und fremdsprachiger Intonationsmuster“ (a.a.O., S. 181) zu.

Bezüglich der untersuchten Selbstkonzeptwerte fasste Seebauer ihre Resultate wie folgt zusammen:

„Mädchen zeigen insgesamt () ungünstigere Selbstkonzeptwerte als Knaben. (Knaben sehen sich als weniger unsicher und ängstlich, wenn sie mit anderen Menschen reden sollen als Mädchen; sie haben auch weniger häufig Angst, mit fremden Menschen zusammenzutreffen.)

Die Beschäftigung mit einer Fremdsprache ab der ersten Klasse Volksschule hat positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Selbstkonzepte der Kinder“ (a.a.O., S. 192 und 199).

Auernheimer u. a. legen 1996 die für den vorliegenden Zusammenhang bemerkenswerteste Fallstudie zur Interkulturellen Erziehung im Schulalltag vor. Neben Schulmanagement und Curriculum untersucht er die Handlungsebene von Lehrern und Lehrerinnen unter den Aspekten des sozialen Klimas, des Umgangs mit kultureller Differenz und der antirassistischen Erziehung. Die Ergebnisse bestätigen eine allgemeine „Scheu in der pädagogischen () Praxis, kulturelle Differenzen überhaupt zum Thema zu machen und damit anzuerkennen“ (Auernheimer u.a. 1996, S.83). Die Gleichgültigkeit der Lehrer gegenüber der kulturellen Herkunft ihrer Schüler interpretiert Auernheimer als „Missachtung der Minderheitenkultur“ (a.a.O., S. 89). Er stellt fest, dass „interkulturelle Bezüge (), von Ausnahmen abgesehen , nicht im Wahrnehmungs- und Denkhorizont der Lehrenden“ (a.a.O., S. 90) vorkommen und das „kulturelle Repertoire der Minderheitenkinder“ (a.a.O., S. 90) nicht genutzt wird. „Die Migrantenkultur (scheint) belanglos zu sein“ (a.a.O., S. 90). Ein differentes Verständnis von Geschlechterrollen wird als „abweichend und störend empfunden“ (a.a.O., S. 91), im Unterricht nicht zur Sprache gebracht und somit „kein Modell für interkulturellen Dialog“ (a.a.O., S. 91) geliefert.

Während Auernheimer u.a. sich in ihrer Untersuchung auf die Handlungsebene der Lehrer und Lehrerinnen konzentrieren, geht es in der Untersuchung von Sandfuchs und Ricco um interkulturelle soziale Bezüge zwischen den Schülern.

Die beiden Autoren beschäftigen sich ausführlich mit der Qualität der Interaktion zwischen Schülern zweier verschiedener Sprachgruppen. Im Laufe des Projekts konnte eine kontinuierliche Abnahme von Vorurteilen und interkulturellen Konflikten auf beiden Seiten festgestellt werden. Diese Ergebnisse sind aber nur unter Berücksichtigung der besonderen Rahmenbedingungen zu werten. Die Studie wurde im Rahmen des Schulversuchs „Deutsch-Italienische Grundschule“ durchgeführt. Deutsche und italienische Schüler wurden in gemeinsamen Klassen bilingual unterrichtet und zwar im Teammanagement von deutschen und italienischen Lehrern (vgl. Sandfuchs 1995/1996; Ricco 1996).

Dies ist nicht der Alltag.

Der fremdsprachliche Unterricht an deutschen Grundschulen läuft – eingebettet in den allgemeinen Lehrplan - unter anderen Prämissen ab. Der Klassenlehrer, in der Regel kein native-speaker, hat die Aufgabe, in einem meist festgelegten, limitierten zeitlichen Rahmen, durch die Einbeziehung von Lehrwerken und authentischen Materialien, definierte Lernziele zu erfüllen.

Trotz der konzeptionalen Verschiedenartigkeit der unterrichtlichen Praxis ist - bundesländerübergreifend - ein Grundkonsens bezüglich der anzustrebenden Lernziele zu erkennen. Während die Vermittlung von Sprachgefühl, Sprachbewusstsein und Sprachkompetenz in den einzelnen Konzepten noch unterschiedlich gewichtet wird, so betonen alle Richtlinien den Erwerb von interkulturellen Denk- und Verhaltensweisen.

Diese dem affektiven Lernzielbereich zuzuordnenden Ziele sind aber bei der bisherigen Evaluierung des frühen Fremdsprachenunterrichts - obwohl in den Lehrplänen deutlich expliziert - übergangen oder nur am Rande erwähnt worden.

Die Ursachen solcher Vernachlässigung sehe ich darin, dass

- Einstellungen weit schwieriger messbar sind als Fertigkeiten,
- der Erwerb von Einstellungen sich nicht allein über die Abhandlung bestimmter Thematiken vollzieht, sondern durch weniger fassbare Einflussfaktoren wie unterrichtliche Atmosphäre, Vorbildfunktionen, außerschulische Sozialisation, Selbstkonzepte u.a. determiniert wird, und
- in der Grundschule nur der Grund gelegt werden kann für Haltungen wie Offenheit, Toleranz, Verständnis und Empathie.

Mit der vorliegenden Arbeit wage ich mich nun auf das schwierige Gebiet der Einstellungsforschung. Der Schwerpunkt meiner Untersuchung liegt im affektiven Bereich interkultureller Lernziele im Rahmen des fremdsprachlichen Pflichtunterrichts der Grundschule.

Das Vermögen Sprache zu produzieren oder zu verstehen ist nicht Gegenstand meiner Forschung. Auch gilt mein Interesse nicht metalinguistischen Aspekten wie z.B. dem Sprachgefühl oder dem Sprachbewusstsein. Ebenso wird die Motivationsebene, sprich das Ausmaß der Neigung, sich mit einer fremden Sprache zu beschäftigen, nur eine unwesentliche Rolle spielen.

Die Fragestellung meines Forschungsvorhabens zielt ab auf den zwischenmenschlichen Bereich. Das Forschungsinteresse gilt der moralischen, sozialen Werteebene, die beim Zusammentreffen von Menschen aus unterschiedlichen Kulturräumen zum Tragen kommt.

Einstellungen, Haltungen, Verhaltensnormen und Wertekategorien werden primär durch die Sozialisation im Elternhaus festgelegt. Die Übernahme moralischer Standards geschieht zunächst unbewusst und unreflektiert. Hier soll die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz ansetzen und bereits vorhandene Vorstellungen eruieren, ordnen und bewusst machen. „Die Bewusstmachung von Werthaltungen und Begriffskategorien und ihre Zusammenfügung zu einem vorläufigen Bezugssystem () stellt eine erste Ebene von Werten dar, von der ausgehend interkulturelle Erziehung in der Grundschule stattfinden sollte“ (Bliesener 1998, S. 17). Auf dieser Grundlage aufbauend kann das Andere/Fremde kennengelernt, verglichen und als gleichwertig akzeptiert und respektiert werden. Bestehende Vorurteile sollen auf diese Weise relativiert, Ethnozentrismen aufgeweicht werden. Aktives Verstehenwollen, emotionale Zuwendung und die Bereitschaft zur Kontaktaufnahme, Zusammenarbeit und konfliktfreien Koexistenz sind die weiteren Schritte in einem lang andauernden Prozess interkulturellen Lernens.

Wir wissen, dass derartig hohe Ansprüche für den Bereich der Grundschule modifiziert werden müssen. Unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes kann nur von einer Vorbereitung, Anbahnung und Grundlegung die Rede sein. Die Notwendigkeit des frühen Beginns wird dennoch nicht in Frage gestellt. „If it is the purpose of all education to help the individual to function well in his or her society and if this society is multicultural already, then such help cannot be postponed to the secondary level of education but must be given from the earliest stage of formal education, i.e. from the primary school onwards“ (Doyé 1999, S. 25).

Das veränderte gesellschaftliche Umfeld fordert vermehrt den Lehrer als Erzieher. Der weite Bereich emotionaler, affektiver und sozialer Lernziele in der interkulturellen Erziehung misst der Persönlichkeit des Lehrers, seiner Modellfunktion und seinem erzieherischen Wirken einen neuen Stellenwert zu. Der Erwerb von Einstellungen und prosozialen Verhaltensmustern vollzieht sich vorrangig über Mechanismen wie Beobachtungslernen und Internalisation. Daher wird angenommen, dass persönliche Einstellungsmuster des Lehrers, sein Erziehungsstil und die Qualität der Lehrer-Schülerinteraktion einen nicht unwesentlichen Einfluss auch auf die Entwicklung interkultureller Denk- und Verhaltensweisen nehmen.

Die Ergebnisse meiner Untersuchung sollen darüber Auskunft geben, inwieweit der aktuelle Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe dazu geeignet ist, fundamentale interkulturelle Einstellungen zu vermitteln.

Die Aussagen werden präzisiert, indem die erreichten Ergebnisse nach den jeweils zu Grunde gelegten unterrichtlichen Konzepten unterschieden werden. Eine weitere Differenzierung der Aussagen wird möglich sein durch die

Befragung der Lehrer, deren eigene Einstellungen und Wertesysteme als wesentliche Komponenten im Erziehungsprozess angesehen werden.

Das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten soll ebenso wie das Selbstkonzept des Schülers als Einflussfaktor Berücksichtigung finden.

Die Dimension meines Forschungsvorhabens kann wie folgt zusammengefasst werden:

Die interkulturelle Bildung und Erziehung im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe wird determiniert durch

- das unterrichtliche Konzept
- die Lehrerpersönlichkeit
- das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten
- das Selbstkonzept des Schülers.

Als Gegenstand der vorliegenden Untersuchung werden die einzelnen Komponenten nun ausdifferenziert in zu beweisende Annahmen und Gesetzmäßigkeiten.

3.1.2 Forschungsleitende Hypothesen

Mit der Formulierung von Hypothesen werden Vermutungen angestellt, Vorhersagen¹¹⁰ gewagt, welche durch die empirisch festgestellten Sachverhalte entweder Bestätigung (Verifizierung) oder Widerlegung (Falsifizierung) erfahren.

Für die vorliegende hypothesentestende Untersuchung werden folgende theoretische Annahmen aufgestellt:

1. Ländervergleich

- Schüler im Saarland erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensmustern als Schüler in Bayern.
- Schüler in Bayern und Saarland erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Schleswig-Holstein.

¹¹⁰ Eine einfache, prägnante Definition einer Hypothese gibt Punsch in seinem Einführungsband: „To say we have a hypothesis is to say we can predict () what we will find in answer to a question. We make this prediction before we carry out the research – a priori. A specific research question states what we are trying to find out. The hypothesis predicts, a priori, the answer to that question” (Punsch 1998, S. 39).

- Schüler in Schleswig-Holstein erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Mecklenburg-Vorpommern.
- Schüler in Rheinland-Pfalz erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Bayern.
- Schüler in Bayern, Saarland, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Mecklenburg-Vorpommern.

2. Partnerschule im fremdsprachigen Ausland

- Schüler in Klassen mit einer Partnerschule im fremdsprachigen Ausland erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Klassen ohne Partnerschule.

3. Prozentanteil der ausländischen Schüler in der Klasse

- Schüler in Klassen mit einem hohen Prozentanteil an ausländischen Schülern erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Klassen mit einem niedrigen Prozentanteil.

4. Wahl der Fremdsprache

- Schüler, die Französisch als Fremdsprache lernen, erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler, die Englisch lernen.
- Schüler, die Italienisch als Fremdsprache lernen, erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler, die Englisch lernen.
- Schüler, die Französisch als Fremdsprache lernen, erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler, die Italienisch lernen.

5. Schüleranzahl in der Klasse

- Schüler in Klassen mit hoher Schülerzahl erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Klassen mit niedriger Schülerzahl.

6. Perzipiertes elterliches Erziehungsverhalten als Einflussfaktor

- Machtausübung und Liebesentzug als perzipierte elterliche Erziehungspraktiken erzielen eine niedrigere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensmustern als Zuwendung und Induktion.

7. Vergleich von deutschen und ausländischen Schülern

- Deutsche Schüler erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als ausländische Schüler.
- Deutsche Schüler weisen höhere Selbstwertkonzepte zum Angenommensein/ eigenem Können/ Umgang mit anderen auf als ausländische Schüler.
- Ausländische Schüler weisen höhere Werte an Aggressionsbereitschaft auf als deutsche Schüler.
- Deutsche Schüler weisen höhere Werte an Offenheit auf als ausländische Schüler.
- Das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten von ausländischen Schülern weist höhere Werte an Machtausübung auf als das von deutschen Schülern.
- Das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten von deutschen Schülern weist höhere Werte an Verständnis/ Zuwendung auf als das der ausländischen Schüler.

8. Geschlechtervergleich

- Mädchen erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Jungen.
- Mädchen weisen höhere Selbstwertkonzepte zum Angenommensein/ eigenem Können/ Umgang mit Anderen auf als Jungen.
- Jungen weisen höhere Werte an Aggressionsbereitschaft auf als Mädchen.
- Jungen weisen höhere Werte an Offenheit auf als Mädchen.
- Das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten von Jungen und Mädchen unterscheidet sich nicht.

9. Weitere Determinanten von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen

- Schüler mit hohen Selbstwertkonzepten weisen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen auf als Schüler mit niedrigen Selbstwertkonzepten.
- Schüler mit hoher Aggressionsbereitschaft weisen eine niedrigere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen auf als Schüler mit niedriger Aggressionsbereitschaft.
- Schüler mit großer Offenheit weisen eine hohe Ausprägung an interkulturellen einstellungs- und Verhaltensweisen auf.

10. Persönlichkeit des Lehrers

- Fremdsprachenlehrer in der Grundschule legen in ihrem Fremdsprachenunterricht eine besondere Gewichtung auf interkulturelle Ziele.
- Fremdsprachenlehrer in der Grundschule zeigen ausgeprägte interkulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen.
- Fremdsprachenlehrer in der Grundschule verzichten auf strafendes Erziehungsverhalten.
- Fremdsprachenlehrer in der Grundschule bevorzugen einen schülerzentrierten, offenen Unterrichtsstil.
- Fremdsprachenlehrer in der Grundschule bevorzugen einen induktiven Erziehungsstil.
- Fremdsprachenlehrer in der Grundschule verzichten in ihrem Erziehungsverhalten auf Machtausübung und Liebesentzug.

3.1.3 Analyse der Bedeutungsdimensionen

Die in den Formulierungen der Hypothesen verwendeten Begriffe bedürfen einer genaueren Spezifizierung und Interpretation, um festzulegen, in welcher Bedeutung sie im Untersuchungszusammenhang verwendet werden. In einer semantischen Analyse werden die Bedeutungsdimensionen der mehrdimensionalen Sachverhalte in ihren Teilaspekten betrachtet (vgl. Kromrey 2000, S. 109 ff).

3.1.3.1 Interkulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen

Der zentrale mehrdimensionale Untersuchungsgegenstand ‚Interkulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen‘ wird zum Zwecke der Strukturierung in seine wichtigsten Einzeldimensionen zerlegt. Zur definitorischen Klärung des Begriffes ‚interkulturell‘ verweise ich auf das Kapitel 2.1, das sich der Analyse des Objektbereiches ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung‘ widmet.

Die Vielschichtigkeit von interkultureller Einstellung und kongruentem Verhalten (vgl. Kapitel 2.2) muss zum Zwecke der empirischen Untersuchung auf die essentiellen Dimensionen reduziert werden. Die vorliegende Studie konzentriert sich auf drei Komponenten, welche als wesentliche Grundpfeiler interkultureller Denk- und Verhaltensweisen betrachtet werden:

- positive soziale Selbstkonzepte
- reflektierte und relativierte Vorurteile, Stereotype und Ethnozentrismen und
- Toleranz und Empathie auf kognitiver und emotionaler Basis.

Vorurteile / Stereotype

Die häufig als Synonym verwendeten Begriffe Vorurteil und Stereotyp sind hinsichtlich ihrer Qualität zu unterscheiden: der Begriff Stereotyp bezieht sich auf den kognitiven Aspekt von Vorstellungen, Unterscheidungen, Bildern und Urteilen, während der Begriff Vorurteil auf den affektiven Aspekt dieser Prozesse Bezug nimmt. Vorurteile gründen auf der Struktur von Stereotypen und sind gleichzeitig emotional besetzt.

Kognitive Erklärungssätze definieren Stereotype als sachlich unkorrekte und ungenaue Verallgemeinerungen über Menschen oder Sachverhalte, die zur Reduktion der Komplexität dienen. Sie werden als Instrument zur Informationsverarbeitung beschrieben (vgl. Lippmann 1922), die zur Ordnung, Strukturierung und Kategorisierung der Lebenswelt eingesetzt werden und die Orientierung in einer unüberschaubaren Realität erleichtern. Ihrer Mangelhaftigkeit wird damit erklärt, dass die ihnen „zugrundeliegenden Informationen aus zweifelhaften Quellen stammen (Hörensagen, Gerüchte, Anekdoten)“ (Lilli 1982, S. 9) oder sie auf „fehlerhafte Denkprozesse“ (a.a.O., S. 9) zurückzuführen sind, „die auf einer niedrigen, nicht-logischen Ebene ablaufen“ (a.a.O., S. 9).

Stereotype als Übergeneralisierungen, Extremurteile und Stigmatisierungen werden im Alltagsdiskurs überliefert und verfestigt, und sie sind gruppen-, gesellschafts- und kulturspezifisch. Innerhalb einer Gruppe hat die Übernahme von Stereotypen und Vorurteilen eine Integrationsfunktion, da der Konsens in der Abwertung der Fremdgruppe und in der positiven Stereotypisierung der Eigengruppe Spannungen vermindert und das Zusammengehörigkeitsgefühl stärkt. Es konnte nachgewiesen werden, dass ein Wechsel der Bezugsgruppe auch eine Änderung grundlegender Einstellungen bewirken kann (vgl. a.a.O., S. 7). Stereotype und Vorurteile sind darüber hinaus charakterisierend für die Gesellschaft und die Kultur, in der sie entstehen. „Das Gesellschaftsbild (stellt)

den Kontext, den Bezugspunkt für die Urteils- und Vorurteilsbildung der Menschen (und der handelnden Politiker) dar (...). Das Gesellschaftsbild entscheidet darüber, wer fraglos dazu gehört und wer die Fremden sind, deren Status unklar ist und deren Rechte eingeschränkt sind“ (Erb 1995, S. 14).

Psychodynamische Erklärungsmodelle führen die Entstehung von Vorurteilen auf aus der Kindheit stammende ungelöste Konflikte und Ängste zurück. Die Frustrations-Aggressionstheorie besagt, dass ein schwaches Ich seine aggressiven Impulse nicht gegen die eigentliche Frustrationsursache richtet, wenn diese zu übermächtig und stark wahrgenommen wird bzw. nicht identifiziert oder erreichbar ist. Durch eine sog. Aggressionsverschiebung kommt es zur Entladung der angestauten Aggression gegenüber einem Ersatzobjekt, das als machtlos, schwach und unterlegen eingeschätzt wird. Mit dieser Sündenbock-Theorie lässt sich erklären, warum gerade fremdkulturelle gesellschaftliche Minoritäten ein geeignetes Opfer für die Aggressionsabfuhr darstellen: sie werden als Fremdgruppe wahrgenommen, deren gesellschaftliche Macht gering ist, und deren Distanz zur eigenen Sprache und Kultur als Mangel ausgelegt wird.

Ein weiterer möglicher psychischer Abwehrmechanismus liegt in der Projektion, durch die Konfliktspannungen zwischen den Triebansprüchen oder Affekten und einem starken Über-Ich bewältigt werden sollen. „Das schwache Ich wehrt sich gegen das Bewusstwerden und die Existenz der eigenen Triebregungen, die ihm auf Grund von gelernten Normen als schmutzig gelten, indem es diese auf andere projiziert, die dann entsprechend als sinnlich, schmutzig und gefährlich erscheinen. Beispiele für diese Projektion sind die <schmutzigen, kriminellen, sexuell aktiven Ausländer>“ (a.a.O., S. 18).

Für den Kontext der vorliegenden Forschung ist nicht zuletzt der konative Aspekt von Bedeutung, der Stereotype und Vorurteile als eine Disposition für diskriminierendes, intolerantes Handeln beschreibt. Auf Grund von Vorurteilen werden bestimmte soziale Gruppen durch ungleiche Behandlung zurückgesetzt und benachteiligt. So erzählte mir eine Lehrerin, die an einer „Grundschule in einem sozialen Brennpunkt“ unterrichtete, dass sie, seit die Russlanddeutschen in der Öffentlichkeit ständig kriminell auffielen, weniger dazu bereit sei, russlanddeutsche Kinder in ihrer Klasse bei Sprachschwierigkeiten zu unterstützen, und ihre Energie lieber für deutsche Kinder aufwende.

Dabei scheinen einmal aufgebaute Vorurteile besonders stabil und änderungsresistent zu sein. Auch bei widersprechender Erfahrung oder veränderter Motivationslage sind sie kaum korrigierbar. Allport bezeichnet die Änderungsresistenz als ein charakterisierendes Kriterium von Vorurteilen: „Voreingenommenheiten sind nur dann Vorurteile, wenn sie angesichts neuer Informationen nicht geändert werden können“ (Allport 1971, S. 23).

Ethnozentrismus

Der Ethnozentrismus bezieht sich auf ethnozentrische Stereotype und Vorurteile. „Ethnozentrismus ist der Terminus, der für Gruppenbezogenheit

verwendet wird; er bezeichnet die Tendenz, die eigene Kultur als den Mittelpunkt von allem zu sehen, als das Maß, mit dem alle anderen Lebensstile gemessen werden“ (Vivelo 1988, S. 46).

Aus der begrenzten Sicht der ausschließlichen Gültigkeit eigener kultureller Deutungen und Wertungen resultiert die abwertende, geringschätzende Beurteilung der anderen, fremden Kultur. Die universale Gültigkeit und Überlegenheit der eigenen Kultur verweist andere kulturelle Gruppen auf ein niedrigeres Entwicklungsniveau.

Adorno u.a. beschreiben in ihren „Studien über Autorität und Vorurteil“ ebenfalls die zweifache Funktion von Ethnozentrismus: „Die Tendenz des Individuums <völkisch zentriert> zu sein () und eine ebenso unelastisch abwertende Reaktion gegen alles Fremdartige“ (Adorno 1968, S. 89). Diese Disposition wurde als eine verhältnismäßig stabile Komponente der autoritären Persönlichkeitsstruktur aufgefasst.

Eurozentrismus - eine spezifizierte Form des Ethnozentrismus - bezeichnet die „Beurteilung der jeweils beobachteten Kultur einer Ethnie nach den selbstverständlichen Maßstäben, die in Nordwesteuropa gültig und heilig sind: Rationalität, Effektivität, Freiheit des Individuums, Gleichheit etc.“ (Nieke 2000, S. 94). Fremdländische Kulturen werden als das „entfremdete Andere der eigentlichen europäischen Kultur“ (Mall 1996, S. 37) definiert, welche – sobald sie örtlich nahe sind – gut daran tun, die eigenen Kulturmuster abzulegen und sich die universal gültigen Denk- und Bewusstseinsformen anzueignen.

Der Anspruch, die euro-amerikanische Kultur zur einheitlichen Weltkultur erheben zu wollen, widerspricht dem Gedanken einer multikulturellen Gesellschaft, welche sich nur über die Einsicht verwirklichen lässt, dass „keine Kultur *die* Kultur ist“ (a.a.O., S. 59). Eurozentrismus, der sich Universalität zuspricht, „macht die reale Möglichkeit einer multikulturellen Gesellschaft zunichte“ (a.a.O., S. 61).

Ebenso gibt es keine objektiven, allgemein verbindlichen Maßstäbe, nach denen die verschiedenen Kulturen gemessen und beurteilt werden könnten. Ein Ausweg aus diesem Dilemma wird in der Position des Relativismus gesehen. Der Kulturrelativismus verzichtet darauf, andere Kulturen nach den Maßstäben der eigenen Kultur zu beurteilen. Er betrachtet fremde Kulturen aus der Perspektive ihrer je eigenen Deutungen, Orientierungen und Wertmaßstäbe. Eine relativistische Haltung verzichtet daher auf die Anmaßung, das Fremde in seiner Besonderheit jemals völlig zu verstehen.

Toleranz und Empathie

Das Verabsolutieren der eigenen Position in einer pluralen Gesellschaft führt zu intolerantem Verhalten wie Ausgrenzung und Minderbewertung des Fremden. Tolerant sein bedeutet, sich vom Anspruch auf ausschließliche Gültigkeit und Richtigkeit des Eigenen zu distanzieren und zu erkennen, dass differente Lebensformen ihre je eigene Berechtigung und ihre Gleichberechtigung haben. Intoleranz impliziert Angst vor der Vielfalt, Konkurrenzdenken und

Machtstreben. Toleranz beinhaltet die Akzeptanz von ethnischer Pluralität und kulturellen Vielfalt und die Reflexion der eigenen Ethnizität. Sie bejaht und betont interkulturelle Gemeinsamkeiten und verzichtet auf Diskriminierung.

In jedem toleranten Akt steckt Überwindung (vgl. Mitscherlich 1974, S. 7). Toleranz wird erst möglich, wenn die durch die Fremderfahrung ausgelösten Ängste überwunden werden können. „Toleranz setzt also Mut voraus und eine relative Ichstärke, die es erlaubt, sich angesichts der Gefahrensignale besonnen zu verhalten“ (a.a.O., S. 15). Sie gelingt erst dann, wenn selbständiges Denken und eigene Urteilskraft sich gegen die Meinung der Bezugsgruppe durchsetzen und sich von Gruppennormen entfernen können. Sie verlangt die Fähigkeit der eigenen Einschränkung und Selbstüberwindung, der Rücksichtnahme und des Sich-Zurücknehmen-Könnens (vgl. Mall 1996, S. 64).

Toleranz beinhaltet nicht nur Ertragen dessen, was uns stört, im Sinne von Dulden oder Schwäche, sondern sie ist - wie Mitscherlich es formuliert - „das Ertragen des anderen in der Absicht, ihn besser zu verstehen“ (Mitscherlich 1974, S. 9). Gemeint ist ein Ertragen, nicht in der Bedeutung von Gleichgültigkeit oder Indifferenz, sondern ein Er-Tragen, das, begleitet von Interesse für den Anderen, Anerkennung hervorbringt. Die Unzulänglichkeit eines einseitigen Toleranzbegriffes hat Goethe in seinen „Maximen und Reflexionen“ betont: „Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein: sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen“ (zitiert in Fetscher 1990, S. 11). Dieser erweiterte Toleranzbegriff akzentuiert „die Anerkennung des Rechts auf <Besonderheit> und <Andersartigkeit>“, des Rechts „man selbst zu sein und zu bleiben“ aber auch „ein anderer werden zu dürfen“ (a.a.O., S. 12).

Elementare Bedingung für die Möglichkeit des Verstehens und Anerkennens ist die Fähigkeit zur Empathie. Erst das Einfühlen in das fremde Erleben erweitert den eigenen Erlebnishorizont dergestalt, dass Verstehen möglich wird. Das Konzept der Empathie als einführendes Anteilnehmen am Erleben des anderen beinhaltet eine kognitive und eine emotionale Komponente: Empathie als kognitive Fähigkeit erkennt die Gedanken und Gefühle des anderen, sie erfasst zu Grunde liegende Sinngehalte und Bedeutungsstrukturen; die emotionale Seite der Empathie besteht in der partiellen Teilnahme an den Emotionen des anderen, in einer Teilidentifikation, welche den Zugang zum Sinn des fremden Verhaltens eröffnet. Ein wichtiges Kriterium für empathisches Empfinden ist die Diskriminationsfähigkeit zwischen dem Selbst und dem anderen und damit die Wahrung einer gewissen emotionalen Distanz. Auf diesen Als-ob-Charakter verweist auch Rogers, wenn er Empathie definiert als die Fähigkeit „to sense the client's private world as if it were your own, but without losing the <as if> quality“ (Rogers 1961, S. 284).

Als wichtige Instrumente empathischen Verstehens gelten die Rollenübernahme auf der kognitiven und die Perspektivenübernahme auf der emotionalen Ebene. Die Rollenübernahme vermittelt eine Vorstellung von der Lage des anderen ohne eine Betroffenheit auslösen zu müssen, während in der

Perspektivenübernahme der Beobachter tiefer in die Gefühlswelt des anderen einsteigt und die Welt mit den Augen des anderen sieht, was zum Verständnishaften führt. Die Einsicht in die Motivationslage des anderen und das Verstehen seines Verhaltens erleichtert eine tolerante Responsivität. Verstehen muss und darf jedoch nicht in jedem Fall Toleranz nach sich ziehen. Toleranz hat seine Grenzen!

„Toleriere die Toleranten!“, fordert Mall. Intoleranz verdient keine Toleranz, sobald sie in unberechtigte Verfolgung und Unterdrückung ausartet. Mitscherlich verweist auf die „Formen von schrecklicher Toleranz bzw. einer Duldsamkeit ohne kritische Einschränkungen“ (Mitscherlich 1974, S. 8), denen wir wiederholt in der Geschichte begegnet sind. Verbrechen und Völkermorde wurden schweigend geduldet oder in aktiver Toleranz sogar unterstützt. Im Kontext der multikulturellen Gesellschaft stößt die Duldsamkeit von Intoleranz dort an Grenzen, wo „ein Wert, nämlich die multikulturelle Gesellschaft, dem sich meine Toleranz verpflichtet weiß, in Gefahr gerät, durch meine eigene Toleranz Schaden zu nehmen“ (Mall 1996, S. 65).

Toleranz wird in einer pluralistischen Gesellschaft zu einer „unentbehrlichen demokratischen Tugend“ (Fetscher 1990, S. 14). Sie ist nicht ausgerichtet auf Verschmelzung, Nivellierung oder Assimilation, sondern sie lässt Unterschiede bestehen. Sie dämpft aggressive Spannungen und Gereiztheit und kann „aus dem Zirkel von Rache, Vergeltung und Wiedervergeltung herausführen“ (Mitscherlich 1974, S. 21). Das Bekenntnis zur Toleranz ist als Korrektiv allen verschiedenen Kulturformen überzuordnen. „Dieses Toleranzbekenntnis ist wie eine Atmosphäre, die für die reale Möglichkeit einer multikulturellen Gesellschaft eine notwendige Bedingung darstellt“ (Mall 1996, S. 66).

Selbstkonzepte

Selbstkonzepte spiegeln die Wahrnehmung verschiedener Eigenschaften der eigenen Person und deren Bewertung wieder. Sie geben Auskunft über die Sichtweise, die eine Person über sich selbst entwickelt hat. „Dieses <Selbstbild> wird in der neueren empirisch-psychologischen Forschung als eine interne, kognitive Repräsentation des Wissens über sich selbst und die darin eingeschlossenen Überzeugungen aufgefasst“ (Krapp 1997, S. 326). Da das Selbstbild keine einheitliche Größe darstellt, sondern eine komplexe, multidimensionale Struktur aufweist, spricht man von Selbstkonzepten, welche jeweils unterschiedliche Facetten der Gesamtkonzeption darstellen. Shavelson/Hubner/Stanton differenzieren das allgemeine Selbstkonzept in ein „Academic Self-Concept“ (Shavelson/Hubner/Santon 1976, S. 413), das die Wissensbereiche umfasst, und in ein „Non-Academic-Self-Concept“ (a.a.O., S. 413), das die sozialen, emotionalen und physischen Teilbereiche beinhaltet. Die einzelnen Selbstkonzeptfacetten werden in der Kindheit wesentlich durch Sozialisationserfahrungen beeinflusst und geformt. Die Informationen, die das Kind in der sozialen Interaktion durch Beurteilung, Verstärkung etc. über sich sammelt, werden bewertet, klassifiziert und zueinander in Beziehung gesetzt.

Charakteristisch für Selbstwertkonzepte ist ihre Prozesshaftigkeit. Die Selbstkonzeptforschung belegt eine Stufenfolge im Verlauf der Entwicklung, nach der im Laufe der Kindheit eine Verschiebung von physikalischen zu psychologischen Konzepten geschieht. Jüngere Kinder beschreiben ihr Selbst vorwiegend mit äußeren Merkmalskategorien wie Aussehen, Besitz oder demographische Fakten. Selman spricht auf dieser Stufe von den „physicalistic concepts of self-awareness“ (Selman 1980, S. 95), Livesley/Bromley bezeichnen diese externalen Selbstbeschreibungen als „peripheral responses“ (vgl. Livesley/Bromley 1973). Ab der Alterstufe von etwa acht Jahren nimmt die Bedeutung von körperlichen Attributen allmählich ab; der Schwerpunkt der Charakterisierung verlagert sich auf psychologische Merkmale. „A psychological interior () refers to a private world of thoughts, feelings, or wishes that are not directly accessible to outside view“ (Rosenberg 1986, S. 109). Am Ende der Grundschulzeit konzentrieren sich diese „central responses“ (vgl. Livesley/Bromley 1973) hauptsächlich auf die soziale Kategorisierung. Nach Secord/Peevers (1974) nehmen Kinder in diesem Alter ihre eigene Person vor allem im Vergleich zu anderen wahr. Sie bewerten ihre Eigenschaften und Fähigkeiten in Relation zu denen der anderen und bestimmen danach ihre Position im sozialen Kontext.

Die Wahrnehmung der eigenen Person als Individuum, das sich von anderen unterscheidet und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ermöglicht dem Schulkind eine Vorstellung darüber, wie es selbst von anderen gesehen wird.

So kann die Perzeption des Angenommenseins von den Klassenkameraden Aussagen liefern über das soziale Klima in der Klasse, und das Selbstkonzept zur Offenheit oder zum Umgang mit Fremden kann als Repräsentation der Wahrnehmung eigener interkultureller Kompetenz verstanden werden.

3.1.3.2 Determinanten Interkultureller Einstellungs- und Verhaltensweisen

Für die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen kann niemals allein die Schule und ihr Lernangebot verantwortlich gemacht werden. Die Persönlichkeitsentwicklung und die dazu notwendigen Lernprozesse werden durch verschiedene Bedingungsfaktoren beeinflusst. Aus empirischen Forschungen sind eine Vielzahl von Determinationsmodellen hervorgegangen, welche die Vielfalt potentieller und tatsächlicher Einflussgrößen ordnen und systematisieren. Dabei wird die Komplexität der Bedingungskonstellationen im Wesentlichen auf folgende Komponenten reduziert:

- politische und sozio-kulturelle Rahmenbedingungen
- Individualität des Schülers
- Persönlichkeit und Erziehungsverhalten der Eltern
- schulische Organisation, Curriculum, Unterricht
- Persönlichkeit und Erziehungsverhalten der Lehrer.

Die vorliegende Studie versucht, den Einfluss und das Zusammenwirken dieser Bedingungsfaktoren interkultureller Bildung und Erziehung zu berücksichtigen, jedoch mit der einschränkenden Gewissheit, dass niemals die Gesamtheit der im Einzelfall wirkenden Kontextfaktoren erfasst werden kann.

Die aktuellen sozio-kulturellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als Determinanten der interkulturellen Einstellungsentwicklung werden in Kapitel 1 ausführlich beschrieben.

Die schulischen Konzepte interkultureller Bildung und Erziehung mit ihren spezifischen didaktisch-methodischen Umsetzungsstrategien im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule werden im Kapitel 2 theoretisch dargestellt und in der empirischen Untersuchung auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Die parallel dazu laufende Erhebung des von den Schülern perzipierten elterlichen Erziehungsverhaltens, die Befragung der Lehrer zu Unterricht, Erziehung und interkultureller Einstellung und das Zueinander-In-Beziehung-Setzen verschiedener Größen soll ein möglichst differenziertes Endergebnis zulassen.

Perzipiertes elterliches Erziehungsverhalten

Die Fremdbeurteilung durch die Kinder gilt neben der Selbstbeurteilung und der Beobachtung als ein anerkanntes Verfahren zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils. Dabei stellte sich heraus, dass man „über die Einflüsse der elterlichen Erziehung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder häufig mehr erfährt, wenn man die Kinder befragt, als wenn man Befragungen oder Verhaltensbeobachtungen bei den Eltern anstellt“ (Stapf u.a. 1976, S. 20). Elterliche Erziehungsstile werden definiert als „Muster von elterlichen Einstellungen, Handlungsweisen und nicht-sprachlichen Ausdrucksweisen, die die Art der Interaktion von Eltern mit ihrem Kind über eine Vielzahl von Situationen kennzeichnen“ (Zimbardo/Gerrig 1999, S. 692). Der jeweilige Erziehungsstil manifestiert sich in spezifischen Erziehungspraktiken, die zum Erreichen bestimmter Sozialisationsziele eingesetzt werden. Um der Vielfalt elterlicher Erziehung gerecht zu werden, hat sich die Erziehungsstilforschung um eine empirisch belegbare Klassifizierung bemüht. Es ist eine Vielzahl von deskriptiven Taxonomien mit zum Teil differierenden Resultaten und unterschiedlichen Interpretationen entstanden. Von grundlegender Bedeutung waren Lewins Untersuchungen, die eine Unterscheidung nach einem „autoritären“, „demokratischen“ und „laissez-faire“-Stil nahe legten (vgl. Lukesch 1975, S. 50f); daran anknüpfend nahm Baumrind eine Typisierung von „autoritativen“, „autoritären“ und „permissiven“ Eltern vor, welche später von Maccoby/Martin um den „vernachlässigenden“ Erziehungsstil ergänzt wurde (vgl. Baumrind 1967; Maccoby/Martin 1983). Weitere Forschungen stimmten in der Unterscheidung von zwei Grunddimensionen überein: „Liebe/Zuwendung“ vs. „Feindseligkeit/Ablehnung“ und „Autonomie/ Selbständigkeit“ vs. „Lenkung/Kontrolle“ (vgl. Sears/Maccoby/Levin 1957; Schaefer 1961). Hoffmann ordnete in seinen Untersuchungen die Reaktionen der Eltern auf

kindliches Fehlverhalten den Kategorien „Liebesentzug“, „Machtausübung“ und „Induktion“ zu (vgl. Hoffmann 1987).

Auch wenn mit diesen systematischen Klassifikationen niemals alle im Einzelfall wirkenden Faktoren berücksichtigt werden, so konnte die Vielzahl der Forschungen doch gewisse elementare Merkmale und Tendenzen bestätigen.

Elterliche Erziehungshaltungen und elterliche Erziehungspraxis haben nach übereinstimmenden empirischen Befunden einen erheblichen Einfluss auf die unterschiedlichen Dimensionen der Entwicklung des Kindes: auf die psychosoziale und kognitive Entwicklung, auf die Internalisierung von Normen und auf die Ausbildung von psychologischen und psychosomatischen Symptomen.

Im Kontext der Interkulturellen Bildung und Erziehung, die ihre Gewichtung auf soziale Lernziele legt, ist die Einflussnahme auf die Entwicklung von Einstellungen, Werten und Verhaltensmustern in Bezug auf die sozialen Interaktionen von vorrangigem Interesse.

So erzielt - nach den Ergebnissen der Erziehungsstilforschung - eine autoritative Erziehung, die auf der Ausgewogenheit zwischen Regelerorientierung und Autonomie gründet, die größten Fortschritte in der psychosozialen Reife. Indem sie dem Kind gegenüber Zuwendung, Offenheit, Interesse, Akzeptanz und Kooperation bekundet, zur Selbständigkeit ermuntert und Anforderungen und Regeln begründet, erzielt sie im Vergleich zu anderen Erziehungsstilen den höchsten Entwicklungsstand in psychosozialer Kompetenz. Die Kinder entwickeln ein stärkeres Selbstvertrauen und höhere Selbstkonzeptwerte, sie sind fähig zu selbständiger Urteils- und Meinungsbildung, neigen nicht zur Übernahme von Vorurteilen und Stereotypen und zeigen sich verhaltenssicher im sozialen Umgang.

Die autoritäre Erziehung dagegen, die sich durch ein kaltes, emotional distanzierendes, kontrollierendes und strafendes Erziehverhalten charakterisiert, begünstigt die Ausbildung von Konformität, Vorurteilen und Intoleranz. Die Kinder tendieren zu unterwürfigem Gehorsam gegenüber Autoritäten und zur offenen Aggression gegenüber Interaktionspartnern mit niedrigerem Sozialrangplatz. Sie sind emotional unstabiler, neigen eher zu Angstgefühlen und Depressionen und haben ein geringeres Selbstwertgefühl.

Die beschriebene Polarität der Auswirkungen von autoritativen und autoritären Erziehungsformen unterstreicht die eindeutige Überlegenheit des autoritativen Stils bei der Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen. Von relativierender Bedeutung ist jedoch die Tatsache, dass diese Prävalenz nur für unsere Kultur zutrifft und keine transkulturelle Gültigkeit besitzt.¹¹¹ In der Koedukation von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft ist dieser Aspekt unbedingt mitzudenken.

¹¹¹ Während z.B. „autoritäre Erziehung bei den Kindern weißer Amerikaner zu nach innen gerichteten Verhaltensproblemen (Angstgefühlen, Depression) führt, stärkt sich bei afro-amerikanischen Mädchen die <innere Festigkeit> (Assertivität)“ (Zimbardo/ Gerrig 1999, S.696).

Hoffmann, der den Erziehungseinfluss auf die Internalisierung von Normen und Werten untersuchte, beschreibt die Induktion als die am besten geeignete Form elterlichen Handelns in der Moralerziehung. Reagiert der Erzieher auf wahrgenommenes Fehlverhalten des Kindes mit Liebesentzug, indem er Enttäuschung, Kränkung, Ärger oder Zorn signalisiert und sich vom Kind abwendet, erreicht er zwar vorerst eine Anpassung an Normen und Regeln, aber keine echte Verinnerlichung. Auch alle Formen von Machtausübung wie Drohung, Befehle, scharfe Kritik und Strafen behindern den Aufbau eines angstfreien Normen- und Moralsystems. Erst wenn durch altersgemäße Induktion Verstehensprozesse in Gang gebracht werden, die eine Einsicht in die Auswirkungen von eigenem Fehlverhalten für andere herbeiführen, kann eine Einhaltung von Regeln und Normen aus Überzeugung geschehen.

Die Ursache dafür liegt in der Richtung der Aufmerksamkeitszentrierung. In den Fällen von Machtausübung und Liebesentzug wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Befindlichkeit der Eltern (Ärger, Wut, Zorn, Enttäuschung) gerichtet, und die Anpassung erfolgt aus Angst und mit dem Ziel, die Eltern umzustimmen. Bei der Induktion dagegen wird eine ursächliche Beziehung zwischen der Handlung und deren Ergebnis hergestellt. Der Blick wird auf die Folgen des Tuns für die Geschädigten gelenkt und damit empathisches Empfinden ausgelöst. Diese Form der Empathie ist Voraussetzung für die Bereitschaft zu prosozialem Handeln. Nicht aus Angst vor Strafe oder negativen Konsequenzen, sondern aus einem Gefühl der empathischen Besorgnis für den anderen werden egoistische Motive eingeschränkt. Uneigennütziges, altruistisches Handeln ohne äußere Anreize wird als Zeichen dafür angesehen, dass soziale Normen verinnerlicht wurden (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, S. 506 ff und S. 697). Krevans/Gibbs bestätigen das bedingende Verhältnis von Induktion und Empathie und von Empathie und prosozialem Handeln. Sie erweitern die Theorie Hoffmanns durch die „Empathie-Mediationshypothese“ (Krevans/Gibbs zitiert in Zimbardo/ Gerrig 1999, S. 701) , welche besagt, dass die durch Induktion ausgelöste Bereitschaft zu prosozialem Handeln vom Ausmaß der Empathie abhängt: je höher das Ausmaß der durch Induktion hervorgerufenen Empathie, um so deutlicher der Zusammenhang von induktivem Erzieherverhalten und der Bereitschaft zu prosozialem Handeln.

Erziehungsverhalten und Unterrichtsstil des Lehrers

In der Literatur findet sich eine Vielzahl von Möglichkeiten der Lehrertypologisierung und eine unüberschaubare Anzahl von empirischen Untersuchungen zu den Auswirkungen von verschiedenen Formen erzieherischen Verhaltens im Bereich der Schule.

Das Erziehungsverhalten des Lehrers als wesentlicher Bedingungsfaktor der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung lässt sich in Bezug auf die sozial-moralische Komponente mit den der elterlichen Erziehungsstile vergleichbaren Kategorien beschreiben. Den von Hoffmann beschriebenen kontraproduktiven Auswirkungen von Machtausübung und Liebesentzug und der unterstützenden

Funktion von Induktion entsprechen die Forschungsergebnisse Lemperts zur Entwicklung im Bereich des Sozialen und Moralischen. Im Rekurs auf die Stufentheorie zur moralischen Entwicklung nach Kohlberg untersuchte er die Bedingungen der Stufentransformation vom konventionellen zum postkonventionellen sozial-moralischen Denken und fand fünf wesentliche Faktoren für die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit:

- eine stabile emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung durch Autoritätspersonen,
- die offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten,
- die Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen,
- die Möglichkeit der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen und
- die Chancen zur Übernahme von Verantwortung (vgl. Lempert 1988, zitiert in Oser 1997, S. 474).

Neben der Betonung von Wertschätzung und Anerkennung des Individuums durch die Sozialisatoren, verweisen die Ergebnisse Lemperts auf die Notwendigkeit von symmetrischer Kommunikation, Kooperation und der Übertragung von Verantwortung.

Ein Transfer dieser Prämissen auf die Ebene der Lehrer-Schüler-Interaktion favorisiert bestimmte unterrichtliche Verfahren für die Zielsetzungen interkultureller Erziehung. Techniken des kooperativen Lernens wie Partner- und Gruppenarbeit, Unterrichtsformen des gegenseitigen Austausches und Diskurses (Gesprächskreis, Gruppendiskussion), Rollenspiele und Freiräume für eigenverantwortliches Lernen erscheinen für die Ausbildung der Sozialkompetenz besonders geeignet. Die positive Wirkung von offenen, schülerzentrierten Unterrichtsformen im Bereich sozialer Variablen werden von vielen Forschungen bestätigt (Dietrich 1969; Tausch/ Tausch 1970; Slavin 1983 und 1990; Cohen u. a. 1989; Ross/ Raphael 1990; Auerheimer u. a. 1996). Ein straff geführter, leistungsorientierter und lehrerzentrierter Unterricht dagegen erzielt zwar hohe Durchschnittsleistungen im kognitiven Bereich, erweist sich aber als wenig effektiv im Bezug auf soziales Verhalten und persönliche Selbständigkeit (vgl. Helmke/ Weinert 1997, S. 71 ff; Hofer 1997, S. 213 ff; Auernheimer u. a. 1996).

Den besonderen Wert der persönlichen Zusammenarbeit zum Abbau von Vorurteilen und Konflikten in multiethnischen Schulklassen konnten Aronson u. a.¹¹² und Sherif u. a.¹¹³ nachweisen. Sie stellten fest, dass sich bestehende

¹¹² Aronson und seine Kollegen stellten Kindern aus verschiedenen ethnischen Gruppen Aufgaben, die nur zu lösen waren, indem man sich gegenseitig unterstützte. Bei der Jigsawing-Technik (Bandsäge-Technik) mussten jeweils zwei Kinder beim Durchsägen eines Baumstammes zusammenarbeiten. Dabei wurden Wettbewerbs- und Konkurrenzsituationen vermieden. Bei der Bewältigung der Aufgabe war der Beitrag eines jeden Gruppenmitglieds gleichermaßen notwendig und wertvoll (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, S.437).

Feindseligkeiten deutlich reduzieren ließen, wenn die Erfahrung der gegenseitigen Abhängigkeit beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe gegeben war.

Solche Instrumente sind unerlässlich im Bemühen um ein positives Moral-Klima in der Schulklasse, das nicht durch externe Anforderungen, sondern nur durch unmittelbares Engagement aller Beteiligten entstehen kann (vgl. Oser 1997, S. 480). Eine Atmosphäre des Vertrauens und der Sicherheit „sind unerlässliche Bedingungen, damit Toleranz und Selbstreflexion, nicht nur in hypothetischen Konflikten, sondern auch im Zusammenhang mit echten moralischen Dilemmata entstehen können“ (a.a.O., S. 479).

Neben den didaktisch-methodischen und erzieherischen Fähigkeiten des Lehrers kommen seine eigenen Einstellungen und Werthaltungen als wesentlicher Einflussfaktor zum Tragen. Erziehung und Unterricht kann nie wertneutral sein. Gerade im Kontext interkultureller Bildung und Erziehung wird das persönliche Normen- und Wertesystem durchsichtig. Eine eventuelle Diskrepanz zwischen institutionellem Anspruch und persönlicher Überzeugung kann nicht durch angebliche Konformität vertuscht werden. Das eigene Verhalten gibt die zu Grunde liegenden Überzeugungen preis. Kinder sind sehr sensible Beobachter und durchschauen mangelnde Authentizität. Hentigs Aussage erhält neue Brisanz: „Der Lehrer muss ein Bekenner sein“ (Hentig 1976, S. 22).

Das Hauptanliegen der Studie besteht darin, die Effizienz verschiedener Konzeptionen im Hinblick auf interkulturelle Denk- und Verhaltensweisen zu überprüfen. Dabei wird der multiplen Determination der zu untersuchenden Dimensionen und der Dynamik des Zusammenwirkens besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Mit der Mehr-Ebenen-Untersuchung soll der besonderen Komplexität Rechnung getragen werden, welche die Ausbildung von interkulturellen Einstellungen charakterisiert. Erwartet werden differenziertere Aussagen über die Wirksamkeit einzelner Einflussgrößen, jedoch ohne die Präzision, die Gesamtheit der Determination erfassen zu können.

3.2 Die Operationalisierung

Um Hypothesen an der sozialen Wirklichkeit überprüfen zu können, werden sie übersetzt in Forschungsoperationen. Die in Kapitel 1.3. geklärten zentralen Begriffe müssen operationalisiert werden. Den Bedeutungsdimensionen werden schrittweise „empirisch erfassbare, zu beobachtende oder zu erfragende

¹¹³ Sherif und seine Mitarbeiter stellten in Experimenten fest, dass Feindseligkeiten zwischen Gruppen nicht durch gemeinsame Aktivitäten allein abgebaut werden konnten, sondern erst durch das Erlebnis der gegenseitigen Abhängigkeit beim Lösen von Aufgaben: die beiden Gruppen mussten gemeinsam einen liegengelassenen Campingbus einen steilen Hügel hinauf ziehen (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, S.437 und 438).

Indikatoren“ (Atteslander 1993, S. 67) zugeordnet. „Zu den Begriffen (bei direktem empirischen Bezug) bzw. zu den Indikatoren (bei Begriffen mit nicht direktem empirischen Bezug) müssen Beobachtungsoperationen angegeben werden, so dass entschieden werden kann, ob der mit dem Begriff gemeinte Tatbestand in der Realität vorliegt, bzw. in welchem Ausmaß er vorliegt“ (Kromrey 2000, S. 165).

3.2.1 Indikatorenauswahl

Indikatoren sind beobachtbare Sachverhalte, die Schlussfolgerungen auf einen theoretischen Begriff zulassen.

Nowak (1963) nahm eine konstruktive Unterscheidung von Indikatoren nach ihrer Beziehung zum theoretisch definierten Begriff vor:

„1. Definitorische Indikatoren; als solche gelten Indikatoren, durch die die zu untersuchende Merkmalsdimension selbst definiert wird.

2. Korrelative Indikatoren

- a) interne korrelative Indikatoren; sie korrelieren als Teil des Definierens der theoretisch definierten Merkmalsdimension mit den übrigen Komponenten dieser Dimension;
- b) externe korrelative Indikatoren; sie sind nicht Teil des Definierens der theoretisch definierten Merkmalsdimension, korrelieren jedoch empirisch mit ihr.

3. Schlussfolgernde Indikatoren

als solche gelten Indikatoren, mit denen auf Merkmalsausprägungen direkter Beobachtung nicht zugänglicher Merkmalsdimensionen gefolgert werden kann“ (Mayntz/Holm/Hübner 1971, S. 40, nach Nowak 1963, S. 31ff).

Definitorische und schlussfolgernde Indikatoren für die vorliegende Studie kommen neben wenigen definitorischen Indikatoren als adäquate Forschungsinstrumente schlussfolgernde Indikatoren in Frage. Diese Auswahl wird im Folgenden begründet.

Definitorische Indikatoren

Eine kleine Anzahl von definitorischen Indikatoren dient der Abklärung von äußeren Konstanten und Rahmenbedingungen. Dazu zählen Angaben über Alter, Geschlecht, die Anzahl der Unterrichtsjahre und Wochenstunden, etc.

Diese einfachen Begriffe mit direktem empirischen Bezug können direkt beobachtet, bzw. abgefragt werden. Die Antwort auf die Frage (Indikator): „Wie alt bist du?“ definiert selbst die Merkmalsdimension „Alter“.

Da bei definitorischen Indikatoren der Bedeutungsgehalt der zu untersuchenden Merkmalsdimension identisch ist mit dem Bedeutungsgehalt des Indikators ist auch eine vollkommene semantische Validität gegeben.

Schlussfolgernde Indikatoren

Viel problematischer ist es, nicht beobachtbaren Sachverhalten Indikatoren zuzuordnen, die gültige Schlussfolgerungen zulassen. Bei schlussfolgernden Indikatoren „ist der Zusammenhang zwischen Indikator und indiziertem Merkmal überhaupt nicht empirisch überprüfbar, sondern wir sind – krass gesprochen – auf den Glauben an die Richtigkeit unserer Korrespondenzregeln, also unserer Theorie über den Zusammenhang zwischen der interessierenden Eigenschaft und dem beobachtbaren Merkmal angewiesen“ (Kromrey 2000, S. 171).

Einstellungen und Verhaltensdispositionen sind nicht unmittelbar wahrnehmbar und praktisch nicht direkt beobachtbar. Begriffe wie „Toleranz“, „Ethnozentrismus“, „Empathie“ oder „Vorurteile“ haben keinen direkten empirischen Bezug. Sie sind theoretisch definierbare Merkmalsdimensionen, die zum Zweck empirischer Forschung der Operationalisierung bedürfen.

Diese nicht direkt beobachtbaren Sachverhalte werden in der Fachliteratur als „indirect observables“ (indirekte Beobachtungstermini) in Abgrenzung von „observational terms“ (direkt beobachtbar, mit direktem empirischem Bezug) bezeichnet. Sie können nach Kromrey „nur mit Hilfe einer Kombination von Beobachtung und Schlussfolgerung angewendet werden. Man benötigt direkt erfahrbare Indikatoren, die auf das Vorliegen oder Nicht-Vorliegen des durch den Begriff gemeinten Sachverhalts hindeuten“ (Kromrey 2000, S. 155).

Diese direkt erfahrbaren Indikatoren finden Niederschlag in einem Itempool.

3.2.2 Itemsammlung

Beim Studium entsprechender Fachliteratur und der Recherche nach der aktuellen öffentlichen Meinung in Tagespresse, Zeitschriften und politischen Magazinen wurden Statements gesammelt bzw. entworfen, welche als Indikatoren für interkulturelle Denk- und Verhaltensweisen geeignet schienen.

Items, welche die erziehliche Dimension erschließen sollen, ergaben sich aus zahlreichen Gesprächen mit Eltern und Lehrern, der eigenen pädagogischen Erfahrung und der Rückversicherung in pädagogischen Standardwerken.

Aus bereits bestehenden Fragekatalogen wie „Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen“ (Deusinger 1986), „Selbstkonzept zur Kontakt- und Umgangsfähigkeit“ (Seebauer 1997, in Anlehnung an Deusinger), „Ein Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen bei 12 bis 14 jährigen Volksschülern“ (Schmidt/Euler 1966) und „Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit“ (Schwarzer 1986) wurden einzelne Items übernommen, welche als brauchbar erschienen, die in Frage kommenden Merkmalsdimensionen zu erschließen.

Abbildung 9

Aus: Frankfurter Selbstkonzeptskalen / Deusinger

Tabelle 7, Item 1: Ich habe eine gute Art, mit anderen umzugehen.

Tabelle 7, Item 4: Ich sollte höflicher zu anderen sein.

Aus: Selbstkonzept zur Kontakt- und Umgangsfähigkeit / Seebauer in Anlehnung an Deusinger

Item 32: Ich kann leicht zu Kindern Kontakt finden, die eine andere Sprache sprechen als ich.

Item 37: Ich bin ziemlich unsicher und ängstlich, wenn ich mit anderen Menschen reden soll.

Abbildung 10

Aus: Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit / Schwarzer

STPI Trait, 8: Mich interessiert alles.

STPI Trait, 29: Die meisten Dinge langweilen mich.

SHY, 4 in leicht veränderter Form: Es fällt mir leicht, mit anderen Menschen ein Gespräch anzufangen.

SHY, 16: Es macht mir nichts aus, mit fremden Menschen zu sprechen.

Abbildung 11

Aus: Ein Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen bei 12 bis 14 jährigen Volksschülern / Schmidt / Euler

Item 6: Wenn in der Klasse ein Streber ist, darf man ihn trotzdem nicht ärgern.

Item 7: Manchen Leuten kann man schon von außen ansehen, dass sie nichts taugen.

Item 17: Wenn wir mit meinen Sachen spielen, habe ich am meisten zu sagen.

Item 18: Ich kann mir nicht vorstellen, dass einer gern in Russland lebt.

Item 34: Es gibt Leute, die man wirklich zu nichts gebrauchen kann.

Auf diese Weise konnten insgesamt 240 Items gesammelt werden. Diese sollten Niederschlag finden in drei, auf unterschiedliche Zielgruppen gerichtete Fragebögen (siehe 6.1.1, 6.1.2, 6.1.3).

Der vorläufige Fragebogen für den Schüler enthält 41 Items, die auf die Ausprägung folgender Merkmale hindeuten scheinen: Konformismus-Stereotypen-Vorurteile, Ethnozentrismus, Empathie und Toleranz, Offenheit und Angst. Weitere 17 Items sollen das vom Schüler perzipierte elterliche Erziehungsverhalten abfragen.

Der Fragebogen für die Eltern mit insgesamt 68 Items soll Rückschlüsse zulassen auf den Erziehungsstil, die Einstellung zum Fremdsprachenfrühbeginn, die Art der Konfliktbewältigung und das Ausmaß von Ethnozentrismen, Angst, Offenheit, Empathie und Toleranz, Konformismen, Stereotypen und Vorurteilen.

Der Rohentwurf des Fragebogens für den Lehrer beinhaltet 114 Items, welche auf die selben, oben genannten, im Elternfragebogen enthaltenen Merkmalsdimensionen Bezug nehmen und zusätzlich den Unterrichtsstil eruieren sollen.

Im Anschluss an die Validierung, nach Gesprächen mit Kommilitonen und der Beratung durch Fachleute kam ich zu der Überzeugung, dass das vorgesehene Ausmaß der Untersuchung (3 Zielgruppen, 240 Items) den Rahmen meiner Möglichkeiten übersteigen würde und eine Eingrenzung erforderlich sei. Neben der Reduzierung des Umfangs waren die schwierigere Erreichbarkeit, die zu erwartende niedrige Rücklaufquote und die Präsenz des familiären Klimas durch die Fragen zum perzipierten Elternverhalten im Schülerfragebogen die ausschlaggebenden Motive, von der Elternbefragung Abstand zu nehmen.

3.2.3 Zuordnung von Merkmalsdimensionen und Indikatoren

Die Zuordnung von Merkmalsdimension und beobachtbaren Merkmalen ist nicht immer direkt und evident.

Die Aufspaltung einzelner Merkmalsdimensionen in Teildimensionen läßt manche Zuordnung eindeutiger erscheinen. Zudem kann diese Differenzierung als weiteres Kontrollinstrument fungieren, um einen möglichst hohen Grad an Schlüssigkeit bei der Kombination von Dimension und Indikator zu erzielen.

Die Merkmalsdimension „Erziehungsstil des Lehrers“ z.B. wird definiert durch die zwei Grunddimensionen Zuwendung/Ablehnung und Autonomie/ Kontrolle, welche ihrerseits wiederum unterschiedliche Komponenten enthalten (siehe Abbildung 12).

Abbildung 12

Aufschlüsselung der Merkmalsdimension „Erziehungsstil des Lehrers“

Methodik / Didaktik

- Meine Schüler arbeiten gerne in der Gruppe.
- Meine Schüler lernen die Fremdsprache größtenteils selbständig am Computer.
- Viele Schüler haben Angst, beim Sprechen Fehler zu machen.
- Der Fremdsprachenunterricht macht den Schülern Spaß.
- Ich lege Wert darauf, dass jedes Kind aktiv mitarbeitet.
- Spiele im Unterricht bringen zu viel Unruhe.
- Im fremdsprachlichen Unterricht der Grundschule steht die Lehrerdarbietung im Vordergrund.
- Rollenspiele sind sehr zeitaufwendig.
- Wenn es im Fremdsprachenunterricht Noten gäbe, würden sich die Schüler mehr anstrengen.
- Der Schulalltag wird durch den Fremdsprachenunterricht aufgelockert.
- Um Erfolg zu haben, muss man Vokabeln lernen.

Liebesentzug

- Wenn ein Schüler zuschlägt, zeige ich ihm deutlich, dass ich ihn ablehne.
- Wenn ein Schüler ungezogen ist, zeige ich ihm meine Enttäuschung.
- Wenn mich ein Schüler mit frechen Aussagen provoziert, lasse ich mich nicht auf eine Diskussion ein.
- Auch wenn ein Schüler aggressiv ist, zeige ich ihm, dass ich ihn akzeptiere.

Vertrauen / Misstrauen

- Wenn ein Schüler bei einer Klassenarbeit abschreibt, informiere ich die Eltern.
- Wenn ich das Klassenzimmer verlassen muss, beauftrage ich den Klassensprecher, die Namen der störenden Schüler aufzuschreiben.
- Wenn der Lehrer eigene Fehler zugibt, verliert er an Respekt bei den Kindern.
- Es fällt mir schwer, vor meinen Schülern eigene Fehler zuzugeben.
- Auch in der Erziehung gilt: Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser.
- Kleinere Streitigkeiten sollen die Schüler selbständig unter sich regeln.

Beachtung / Nichtbeachtung

- Den „Störenfrieden“ muss man nicht zu viel Beachtung schenken.
- Kinder muss man immer ernst nehmen.
- Die Immigrantenkinder in meiner Klasse fügen sich unauffällig in die Klassengemeinschaft ein.
- Mit etwas Witz und Humor lassen sich viele Probleme lösen.
- Wenn Streitigkeiten in der Klasse zu eskalieren drohen, versuche ich die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein anderes Thema zu lenken.

Induktion

- Der Unterricht ist nicht dazu da, über Streitigkeiten, die in der unterrichtsfreien Zeit (Pause, Schulweg) entstehen, zu diskutieren.
- Wenn ich einen Schüler ungerecht behandelt habe, entschuldige ich mich vor der Klasse bei ihm.
- Ich gebe den Schülern während des Unterrichts täglich eine Möglichkeit, über ihre Probleme zu sprechen.
- Wenn ich von einem Schüler etwas verlange, erkläre ich ihm auch den Grund dafür.

Machtausübung

- Wenn Schüler wiederholt den Unterricht stören, werden sie zum Rektor geschickt.
- Wer ständig stört, muss sich alleine an einen Tisch setzen.
- Wenn sich bei einem Streit der Schuldige nicht feststellen lässt, muss ich alle am Streit beteiligten bestrafen.
- Erzieherisches Wirken ist ohne gerechtes Strafen nicht möglich.
- Schlampig erledigte Hausaufgaben akzeptiere ich nicht.
- Wutausbrüche dulde ich nicht.

Merkmalsdimension Offenheit

Die Dimension „Offenheit“ ergänze ich hier diametral durch die Dimension „Rückzug“, um die Schlüssigkeit der Zuordnung negativ gepolter Items zur Gesamtdimension zu verdeutlichen.

Die folgende Auflistung ist bezogen auf die Schülerpersönlichkeit.

Abbildung 13

Offenheit	Rückzug
Wenn ein neuer Schüler zu uns in die Klasse kommt, möchte ich mich zu ihm setzen.	
Wenn wir im Urlaub sind, finde ich schnell Freunde.	Ich habe Angst vor Menschen, die ich nicht kenne.
Von Kindern, die aus einem anderen Land kommen, kann ich viel Interessantes erfahren.	Die meisten Dinge langweilen mich.
Ich möchte am liebsten alles wissen.	
Jawela ist ein Gericht, das afrikanische Kinder morgens essen. Ich möchte es probieren.	
Mich interessiert alles Neue.	
Ich finde es interessant, Freunde zu haben, die anders sind als ich.	

Merkmalsdimension Ethnozentrismus

Auch die Merkmalsdimension Ethnozentrismus wird im Schüler- und Lehrerfragebogen mit positiv und negativ gepolten Items abgefragt, wobei die positiv gepolten Aussagen auf das Vorhandensein von Ethnozentrismen hindeuten und negativ gepolte auf deren Abwesenheit.

Abbildung 14

<u>Schülerfragebogen</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Ich finde es schön, dass ausländische Kinder in meine Klasse gehen. • Ausländische Kinder sollen zusammen in eine Klasse gehen. • Ich möchte lieber in eine Klasse gehen, in der nur deutsche Kinder sind. • Einem deutschen Freund kann ich mehr anvertrauen als einem ausländischen. • In meiner Freizeit bin ich nur mit deutschen Kindern zusammen. • Deutsche Turnschuhe halten länger als japanische. • Es gibt zu viele Ausländer in unserem Ort/ unserer Stadt. • Ein deutscher Müllmann arbeitet schneller als ein französischer.

Lehrerfragebogen

- Einwanderer profitieren von unserem hart erarbeiteten Wohlstand.
- Der massenhafte Zuzug von nichteuropäischen Immigranten gefährdet unsere Sprache, Religion und Kultur.
- Die Aufnahmekapazität bezüglich Asylsuchenden ist erschöpft.
- Folge der Terrorangriffe vom 11. September 2001 muss eine zunehmende Abschottung der westlichen Welt gegen islamische Völker sein.
- Einwanderer aus fremden Kulturen sind eine Bereicherung für unsere Gesellschaft.
- Fremdländische Arbeitnehmer tragen zum Wachstum des Sozialprodukts in Deutschland bei.
- Alle Einwanderer sollen sozial und politisch den deutschen Staatsbürgern gleichgestellt werden.
- Eine offene, demokratische Gesellschaft muss auch weiterhin offen bleiben für Angehörige aller Nationen und Glaubensrichtungen.
- Die führenden Industrienationen dieser Welt schüren durch ihre ökonomische Vormachtstellung die Aggression in den armen Ländern.
- Wenn sich Einwanderer nicht an unsere Kultur anpassen, kommt es zu einer Untergrabung unserer demokratischen Gesellschaft.
- Die Arbeitslosigkeit steigt mit der Zunahme der Einwanderer.
- In unserer hochtechnisierten, hochzivilisierten, wohlhabenden Gesellschaft haben Menschen aus anderen Kulturen Anpassungsschwierigkeiten.
- Es besteht die Gefahr der totalen Überfremdung Deutschlands.
- Ein Deutschland ohne Ausländer hätte weniger Probleme.
- Die europäische Kultur ist in technischer, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Hinsicht anderen Kulturen überlegen.
- Allen Zuwanderern müssen genau die Rechte eingeräumt werden, die auch deutschen Staatsbürgern zustehen.
- Auf die heutige Menschheit trifft der Satz zu: Wir sitzen alle im gleichen Boot.

Eine Zusammenschau über die schlüssigen Zuordnungsmöglichkeiten von indizierten Merkmalen und entsprechenden Indikatoren mit Angabe der Polung und der Nummer im vorläufigen Fragebogen gibt das Dokument 3.8.4 im Anhang.

Da sich die Gültigkeit (Validität) von schlussfolgernden Indikatoren letztendlich nicht beweisen lässt, soll als weitere Möglichkeit der Indikatorenprüfung die von Sozialwissenschaftlern vorgeschlagene Klassifizierung angewandt werden. Auf diese Weise soll ein möglichst hohes Validitätsniveau erreicht werden.

3.2.4 Klassifikation der Indikatoren

„Eine Befragung eignet sich besonders gut, um Angaben darüber zu bekommen, was eine Person weiß, glaubt oder erwartet, meint oder will, beabsichtigt, tut oder getan hat und über die Erklärungen oder Ursachen für jeden dieser Punkte“ (Selltiz u.a. 1972, S. 18).

In der Literatur finden sich unterschiedliche Klassifikationen von Indikatoren, welche sich auf die von Selltiz genannten Punkte beziehen (vgl. Laatz 1993, S. 118; Selltiz u.a. 1972, S. 18 ff; Atteslander 1993, S. 181 ff; Bryman 2001, S. 146ff).

Eine, wie mir scheint, sehr umfassende und konstruktive Klassifikation nimmt Bryman (2001) vor. Er teilt die Fragetypen ein in

- Personal factual questions
- Factual questions about others
- Informant factual questions
- Questions about attitudes
- Questions about beliefs
- Questions about normative standards and values
- Questions about knowledge (Bryman 2001, S.146ff).

Die Einteilung nach „unterschiedlicher Zentralität von Meinungen“¹¹⁴ nach Atteslander (1993) halte ich für die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung als sehr relevant. Der Autor klassifiziert hier „Indikatoren über bestehende Vorurteile, Furcht und Identifikation“ (a.a.O., S. 181):

- Fragen nach Werthaltungen
- Fragen nach der Klärung von Gefühlen
- Fragen nach den Verhaltensregeln
- Fragen nach vergangenem und aktuellem Verhalten
- Fragen nach der Rationalisierung von Werten oder Verhaltensregeln bzw. Verhaltensweisen - kurz nach Eigenschaften von Befragten (a.a.O., S. 182/183).

Schnell/Hill/Esser (1999) reduzieren die Auflistung von möglichen Fragen auf die vier wesentlichsten Informationen, die von Befragten gewonnen werden können:

- Fragen nach Einstellungen oder Meinungen von Befragten
- Fragen nach Überzeugungen der Befragten

¹¹⁴ Atteslander erklärt den Begriff „Zentralität“ wie folgt: „Latente Überzeugungen bedürfen eines Anlasses, um explizit, d.h. beobachtbar oder befragbar zu werden. Damit stellt sich die Frage nach dem Grad der Zentralität von Meinungen. Unter Zentralität ist zu verstehen einerseits der Grad der Betroffenheit, andererseits der Bezug zu wesentlichen existentiellen Überzeugungen und Glaubensvorstellungen“ (Atteslander 1993, S. 140).

- Fragen nach Verhalten der Befragten
- Fragen nach Eigenschaften von Befragten (a.a.O., S. 303).

In Anlehnung an die genannten Kategorisierungsmodi versuche ich mit folgender Einteilung der besonderen Fragestellung meines Forschungsvorhabens gerecht zu werden:

- Fragen nach dem eigenen Verhalten
- Fragen nach dem Verhalten anderer
- Fragen nach Werthaltungen und Einstellungen
- Fragen nach Überzeugungen
- Fragen nach Eigenschaften des Befragten.

Fragen nach dem eigenen Verhalten

„Verhaltensfragen () beziehen sich prinzipiell auf Handlungen und Verhalten von Befragten bzw. eigentlich auf Überzeugungen der Befragten bezüglich ihres eigenen Verhaltens“ (Schnell/Hill/Esser 1999, S. 304).

Abbildung 15

Fragen für den Lehrer

- Wenn ein Schüler bei einer Klassenarbeit abschreibt, informiere ich die Eltern.
- Wenn ich das Klassenzimmer verlassen muss, beauftrage ich den Klassensprecher, die Namen der störenden Schüler aufzuschreiben.
- Benutzen sie ein Lehrerhandbuch?
- Ich gebe den Schülern während des Unterrichts täglich eine Möglichkeit, über ihre Probleme zu sprechen.
- Wenn Schüler wiederholt den Unterricht stören, werden sie zum Rektor geschickt.
- Wenn Streitigkeiten in der Klasse zu eskalieren drohen, versuche ich die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein anderes Thema zu lenken.
- Wer ständig stört, muss sich alleine an einen Tisch setzen.
- Wenn ein Schüler zuschlägt, zeige ich ihm, dass ich ihn ablehne.
- Wenn ich einen Schüler ungerecht behandelt habe, entschuldige ich mich vor der Klasse bei ihm.
- Die eigene Wohnung ist mein privater Rückzugsort, in dem ich nur ungern fremde Menschen aufnehme.
- Meine Schüler lernen die Fremdsprache größtenteils selbständig am Computer.
- Ich hole mir Informationen aus dem Internet.

- Welche fremdsprachigen Länder haben Sie in den letzten fünf Jahren besucht?
- Ich sehe mir gerne Filme über fremde Kulturen an.
- Haben sie schon im fremdsprachigen Ausland gelebt?
- Auch wenn ein Schüler aggressiv ist, zeige ich ihm, dass ich ihn ernst nehme.
- Wenn mich ein Schüler angelogen hat, diskutiere ich mit der Klasse über eine angemessene Strafe.
- Schlampig erledigte Hausaufgaben akzeptiere ich nicht.
- Ich habe Freunde im Ausland, mit denen ich regelmäßig Kontakt habe.
- Ich bin von der Schul- oder Schulumtsleitung aufgefordert worden, Fortbildungen für den FU zu besuchen.

Fragen für den Schüler

- Ich suche mir Freunde, die so sind wie ich.
- Ich habe ausländische Freunde.
- Ich habe Angst, alles falsch zu machen.
- Ich habe Angst vor der Dunkelheit.
- Alleinsein macht mir Angst.
- Ich bemühe mich immer, alles richtig zu machen.
- Ich bemühe mich, meinen Eltern keine Sorgen zu machen.
- Ich schäme mich, wenn ich schlechte Noten habe.
- Wenn meine Eltern nicht zu Hause sind, habe ich Angst.
- Ich habe Angst, vor Menschen, die ich nicht kenne.
- Ich habe Angst vor der Zukunft.

Fragen nach dem Verhalten anderer

Dieser Fragentyp umfasst alle Statements, die sich auf das vom Befragten rezipierte Verhalten anderer beziehen, also auf die Wahrnehmung oder Einschätzung des Verhaltens anderer.

Abbildung 16

Fragen für den Lehrer

- Meine Schüler arbeiten gerne in der Gruppe.
- Der Fremdsprachenunterricht macht den Schülern Spaß.
- Wenn es im Fremdsprachenunterricht Noten gäbe, würden sich die Schüler mehr anstrengen.
- Viele Schüler haben Angst, beim Sprechen Fehler zu machen.
- Je jünger die Schüler, um so weniger behalten sie.

- Lernerfolge sind sehr bald/ erst nach Monaten/ kaum zu beobachten.
- Die Schüler wollen viel über die Kultur des fremdsprachigen Landes wissen.
- Ich kann mit meinen Kollegen über Konfliktsituationen in der Klasse sprechen.
- Die Immigrantenkinder in meiner Klasse fügen sich unauffällig in die Klassengemeinschaft ein.
- Einwanderer profitieren von unserem hart erarbeiteten Wohlstand.
- Eingewanderte Arbeitnehmer unterstützen durch ihre Versicherungsbeiträge unser Sozialsystem.
- Fremdländische Arbeitnehmer tragen zum Wachstum des Sozialprodukts in Deutschland bei.
- Die Kriminalität in Ausländervierteln ist extrem hoch.
- Immigrantenkinder verursachen den Schulen viele zusätzliche Kosten.
- In einer Klasse sind es immer die gleichen, die Schwierigkeiten machen.
- Drogen werden hauptsächlich von ausländischen Dealern ins Land geschmuggelt.

Fragen für den Schüler

- Meine Eltern helfen mir, auch wenn ich etwas angestellt habe.
- Wenn mir meine Eltern etwas verbieten, erklären sie mir auch den Grund dafür.
- Wenn ich etwas ausgefressen habe, will meine Mutter nichts mehr mit mir zu tun haben.
- Meine Eltern meckern viel an mir herum.
- Mein Vater sagt, dass ich mich wehren soll, wenn andere Kinder mit mir böse sind.
- Meine Eltern finden immer etwas an mir, worüber sie schimpfen können.
- Wenn ich etwas Verbotenes mache, weiß ich, dass mich meine Eltern dafür bestrafen.
- Wenn wir in der Familie verschiedener Meinung sind, gibt jeder ein bisschen nach.
- Meine Eltern sagen, dass ich mir in der Schule nichts gefallen lassen soll.
- Ich kann mit meinen Eltern über alles sprechen.
- Wenn ich ungezogen bin, bekomme ich manchmal eine Ohrfeige.
- Meine Eltern erlauben nicht, dass ich Freunde mit nach Hause bringe.
- Wenn ich ungezogen bin, gibt es Hausarrest.
- Meine Eltern helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.
- Wenn ich in der Schule schlecht bin, machen sich meine Eltern große Sorgen.
- Ich darf Freunde auch zum Essen mitbringen.

Fragen nach Werthaltungen und Einstellungen

„Einstellungsfragen beziehen sich auf den Aspekt der Wünschbarkeit oder der negativen bzw. positiven Beurteilung, den Befragte mit bestimmten Statements verbinden“ (Schnell/Hill/Esser 1999, S. 303).

Abbildung 17

Fragen für den Lehrer

- Auch in der Erziehung gilt: Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser.
- Erzieherisches Wirken ist ohne gerechtes Strafen nicht möglich.
- Ich lege Wert darauf, dass jedes Kind aktiv mitarbeitet.
- Es kann nicht gut gehen, wenn Menschen verschiedener Kulturen auf engem Raum zusammenleben.
- Eine demokratische Schule kann nicht der Ort sein, rechtsextremistisches Gedankengut zu diskutieren.
- Manche soziale und politische Konflikte können nur mit Gewalt geregelt werden.
- In unserer hochtechnisierten, hochzivilisierten, wohlhabenden Gesellschaft haben Menschen aus anderen Kulturen Anpassungsschwierigkeiten.
- Alle Einwanderer sollen sozial und politisch den deutschen Staatsbürgern gleichgestellt werden.
- Die europäische Kultur ist in technischer, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Hinsicht anderen Kulturen überlegen.
- Der massenhafte Zuzug von nichteuropäischen Immigranten gefährdet unsere Sprache, Religion und Kultur.
- Einwanderer aus fremden Kulturen sind eine Bereicherung für unsere Gesellschaft.
- Homosexualität ist Perversion.
- Die heutige Jugend wächst in zu großem Wohlstand auf.
- Vorurteile haben immer einen wahren Kern.
- Ein gesunder Hausverstand bewahrt vor vielen Problemen.
- Ich bin bodenständig.
- Kinder sollen Achtung und Ehrfurcht vor Erwachsenen haben.
- Es besteht die Gefahr der totalen Überfremdung Deutschlands.
- Der Verfall traditioneller Werte wie z.B. Anstand, Fleiß, Pflichterfüllung etc. trägt eine Mitschuld an der zunehmenden Gewaltbereitschaft von Jugendlichen.
- Allen Zuwanderern müssen genau die Rechte eingeräumt werden, die auch deutschen Staatsbürgern zustehen.
- Schlampig erledigte Hausaufgaben akzeptiere ich nicht.
- Jedes Kind in der Klasse verdient Aufmerksamkeit und Respekt.

- Die Industrieländer tragen eine Mitschuld an der ökologischen Zerstörung in der „Dritten Welt“.

Fragen für den Schüler

- Kinder sollen vor Erwachsenen immer Achtung haben.
- Wenn jemand schmutzig ist, ist er meistens auch dumm.
- Ungezogene Kinder müssen bestraft werden.
- Strenge Lehrer sind gute Lehrer.
- Der Tüchtige hat Erfolg.
- Wenn man angegriffen wird, muss man sich wehren.
- Mädchen verstehen nichts von Technik.
- Der Klügere gibt nach.
- Jungen, die weinen, sind Schwächlinge.
- Die Deutschen werden von den Ausländern ausgenutzt.
- Ausländische Mitschüler machen unseren Lehrern immer Schwierigkeiten.
- Es sind immer die Gleichen, die Schwierigkeiten machen.
- Deutsche Turnschuhe halten länger als japanische.
- Ein deutscher Müllmann arbeitet schneller als ein französischer.
- Ein Negerkind kann ein guter Klassensprecher sein.
- Ein ausländisches Kind kann meine Probleme nicht verstehen.
- Es gibt zu viele Ausländer in unserem Ort.
- Ausländische Kinder sollen zusammen in eine Klasse gehen.
- Einen Neger als Vater zu haben kann schön sein.
- Jawela ist ein Gericht, das afrikanische Kinder morgens essen. Ich möchte es probieren.
- Von Kindern, die aus einem anderen Land kommen, kann ich viel Interessantes erfahren.
- Ich möchte gerne einen Brieffreund/eine Brieffreundin aus einem anderen Land.

Fragen nach Überzeugungen

„Überzeugungsfragen fragen danach, was Befragte für wahr oder falsch halten. Dabei können sich solche Fragen sowohl auf das <Wissen> der Befragten in bezug auf bestimmte Sachverhalte beziehen als auch auf Problembereiche, zu denen niemand eine <richtige> Antwort weiß. In jedem Fall zielen Überzeugungsfragen auf die Wahrnehmung und Einschätzung vergangener, gegenwärtiger oder zukünftiger Realität“ (Schnell/Hill/Esser 1999, S. 304).

Abbildung 18

Fragen für den Lehrer

- Die Arbeitslosenquote steigt mit der Zunahme der Einwanderer.
- Fremdländische Arbeitnehmer tragen zum Wachstum des Sozialprodukts in Deutschland bei.
- Die Teuerung auf dem Wohnungsmarkt wird u.a. auch durch den ungehinderten Zuzug von Ausländern verursacht.
- Die Kriminalität in Ausländervierteln ist extrem hoch.
- Es ist eine natürliche Eigenschaft, auf fremde Menschen mit Abwehr zu reagieren.
- Die Gewalttätigkeit gegen Ausländer wird durch die Medien aufgebauscht.
- In unserer hochtechnisierten, hochzivilisierten, wohlhabenden Gesellschaft haben Menschen aus anderen Kulturen Anpassungsschwierigkeiten.
- Immigrantenkinder verursachen den Schulen viele zusätzliche Kosten.
- Gewalt gegen Minderheiten ist in unserer Gesellschaft ein Randphänomen.
- Die europäische Kultur ist in technischer, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Hinsicht anderen Kulturen überlegen.
- Der massenhafte Zuzug von nichteuropäischen Immigranten gefährdet unsere Sprache, Religion und Kultur.
- Einwanderer aus fremden Kulturen sind eine Bereicherung für unsere Gesellschaft.

Fragen für den Schüler

- Die Deutschen werden von den Ausländern ausgenutzt.
- Ausländische Mitschüler machen unseren Lehrern immer Schwierigkeiten.
- Es sind immer die gleichen, die Schwierigkeiten machen.
- Deutsche Turnschuhe halten länger als japanische.
- Einem deutschen Freund kann ich mehr anvertrauen als einem ausländischen.
- Ein deutscher Müllmann arbeitet langsamer als ein französischer.
- Es gibt zu viele Ausländer in unserem Ort.
- Mädchen verstehen nichts von Technik.
- Strenge Lehrer sind gute Lehrer.
- Jungen, die weinen, sind Schwächlinge.

Fragen nach Eigenschaften

Fragen nach Befragteneigenschaften beziehen sich auf persönliche, demographische und technische Variablen. Es werden nur solche Daten abgefragt, die für das spezielle Forschungsinteresse von Relevanz sind.

Abbildung 19

Fragen für den Lehrer

- Besitzen die Schüler für den Fremdsprachenunterricht ein Arbeitsheft von einem Verlag? Wenn ja, welches

- Führen die Schüler ein Vokabelheft?
- Benutzen Sie ein Lehrerhandbuch? Wenn ja, welches?

- Seit wie vielen Jahren erteilen Sie Fremdsprachenunterricht?

- Haben sie schon im fremdsprachigen Ausland gelebt? Wenn ja, wie lange?

- In welchen Sprachen können sie sich einigermaßen gut verständigen?

- Welche fremdsprachigen Länder haben sie in den letzten fünf Jahren besucht?

- Welche spezielle Ausbildung /Fortbildung haben Sie für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule?

Fragen für den Schüler

- Wie alt bist du?
- Ich bin ein Junge. / Ich bin eine Mädchen.
- Wie viele Jahre hast du schon Fremdsprachenunterricht?
- Welche andere Länder hast du schon besucht?

Obwohl die Zuteilung von Indikatoren zu den einzelnen Bereichen nicht immer eindeutig vorgenommen werden kann, die Übergänge fließend sind und Überlappungen auftreten, ist es trotzdem wichtig, die Unterscheidung der einzelnen Indikatorentypen als Hintergrundwissen präsent zu haben. Eine Kategorisierung fordert die erneute Reflexion darüber, worüber mich ein Indikator informieren soll, welche Art von Informationen ich durch den Indikator erhalten will. Darüber hinaus kann ich überprüfen, ob die gewählte Frageform der zugeordneten Kategorie entspricht. (Sind Werteindikatoren als Aussagen formuliert?)

3.3 Der Fragebogen als Datenerhebungsinstrument

Die relevanten Einstellungs- und Verhaltenspositionen von Lehrern und Schülern werden in einem Fragebogenverfahren erhoben.

Bevor die Gründe, die zur Auswahl dieser Erhebungsmethode veranlassten, im Einzelnen erläutert werden, sei noch Grundsätzliches zum Wesen der Frage vorangestellt.

3.3.1 Grundsätzliches zum Wesen der Frage und Befragung

Alltägliche Kommunikationsvorgänge sind wesentlich geprägt durch Fragen und Antworten. Wir stellen Fragen, wenn wir uns orientieren wollen, Informationen einholen oder uns verständigen wollen. Wir erreichen unser Ziel jedoch erst dann, wenn der Befragte in die Kommunikation eintritt, spricht antwortet. „Befragung bedeutet Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ergebnisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar“ (Atteslander 1993, S. 126).

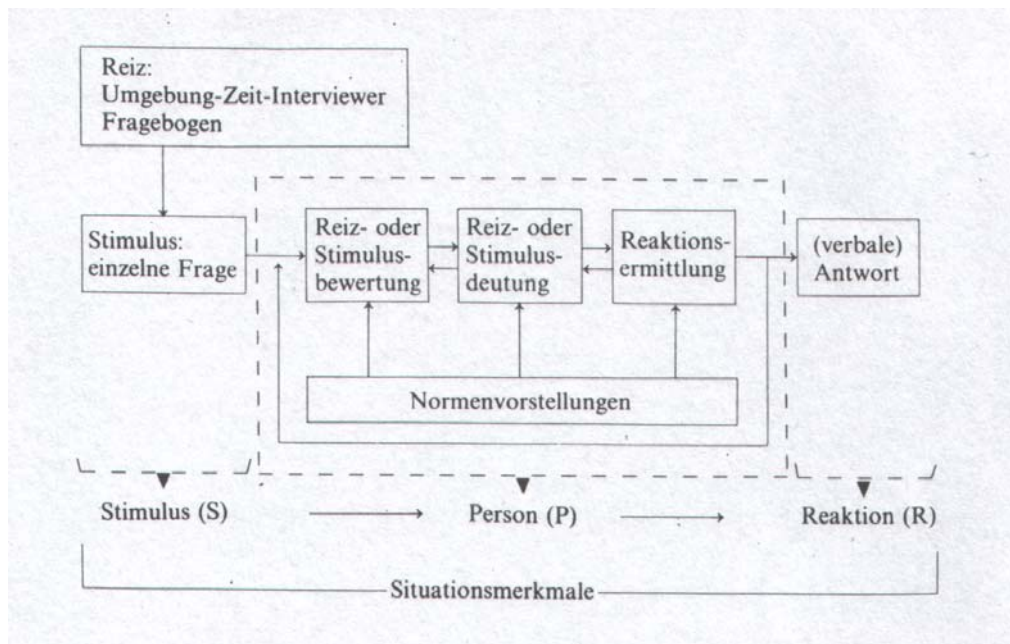
Eine Befragung ist eine komplexe soziale Situation, in der äußere und innere Bedingungen wirksam werden und das Antwortverhalten beeinflussen.

Atteslander (1993) entwirft folgendes Stimulus(S)-Person(P)-Reaktions(R)-Modell, welches die Befragungssituation als Reaktionssystem darstellt (siehe Abbildung 20).

„Wenn der Stimulus in Form einer mündlich oder schriftlich formulierten Frage auf das Individuum trifft, löst er eine ganze Reihe von Mechanismen aus, die in der Abbildung lediglich analytisch auseinandergehalten werden. Ein Befragter deutet den Reiz, er bewertet ihn und überlegt eine Antwort. Jeder dieser Schritte ist insgesamt von Vorstellungen und Erwartungen, mithin von internalisierten sozialen Normen beeinflusst“ (a.a.O., S. 132).

Abbildung 20

Erhebung sozialer Daten



(a.a.O., S.132)

Neben dem Bezug zu vorhandenen Überzeugungen, Glaubensvorstellungen und Einstellungen ist der Grad der Betroffenheit, den der Fragegegenstand beim Befragten auslöst, entscheidend für die Reaktion. Ist das Forschungsobjekt Inhalt der Erlebniswelt des Befragten? Welche Kenntnisse sind tatsächlich vorhanden? Entsprechen die geäußerten Meinungen dem tatsächlichen Verhalten? Hierzu fasst Atteslander (1993) zusammen: „Je höher der Grad der Zentralität, desto wahrscheinlicher auch Übereinstimmung zwischen geäußerter Meinung und effektivem Verhalten“ (a.a.O., S. 140).

Auch der äußere Kontext, in dem die Befragung stattfindet (Umgebung, Atmosphäre, Zeitdruck, Versuchsleiter, Fragebogengestaltung), wirkt sich auf das Antwortverhalten aus.

Um erfragte Antworten interpretieren zu können, muss die Gesamtheit der sozialen Situation erfasst und - soweit möglich - kontrolliert sein.

Die Sozial- und Kognitionspsychologie will die Frage-Antwort-Situation nicht als bloßes Reiz-Reaktionsschema verstehen. Ihr Interesse gilt den kognitiven Prozessen, welche beim Befragten ablaufen; der Befragte als Informationsverarbeiter steht im Mittelpunkt.

Diese kognitiven Prozesse sind folgende:

- Der Befragte muss die Frage semantisch verstehen. Die verwendeten Begriffe müssen für ihn den gleichen Inhalt haben wie für den, der die Frage stellt.
- Der Befragte muss die Frage pragmatisch verstehen. Er muss dekodieren, was der Fragende von ihm wissen will.

- Der Befragte muss die ihm verfügbaren Informationen aktivieren, die zur Beantwortung der Frage nötig sind.
- Der Befragte muss die vorhandenen Informationen in eine Form bringen, die zum Beantworten der Frage geeignet ist.
- Der Befragte muss bereit sein, seine private Meinung öffentlich mitzuteilen (vgl. Statistisches Bundesamt 1996, S. 46 - 48).

Bei der Entwicklung und Ausformulierung von Fragen zum Zwecke der Forschung müssen neben der Berücksichtigung sozialer und situationaler Kontexte auch diese kognitiven Aspekte Berücksichtigung finden. Eine Position, welche die kognitiven Prozesse favorisiert, betont die Anpassung der Erhebungsinstrumente an den kognitiven Entwicklungs- und den aktuellen Wissensstand des zu Befragenden.

Eine weitere Überlegung im Vorfeld einer wissenschaftlichen Fragekontaktsituation steht noch aus: Bei einer empirischen Befragung handelt es sich nicht um eine natürliche Frage-Antwort-Situation, sondern um eine künstlich hergestellte Kommunikationsform, welche besondere Bedingungen schafft.

3.3.1.1 Besonderheiten der wissenschaftlichen Befragung

Die wissenschaftliche Befragung unterscheidet sich von einer alltäglichen Kommunikationssituation durch

- die Zweckgebundenheit
- die Formalisierung
- die Kontrolliertheit und
- die Künstlichkeit.

Hinter den Interviewfragen steht eine wissenschaftliche Zielsetzung; die Fragen haben rein instrumentellen Charakter: Sie produzieren forschungsrelevante Daten.

Die Befragung ist ein formalisiertes Verfahren; die Methodik der Befragung ist festgelegt: z.B. eine für alle Befragten gleiche Frageformulierung, standardisierte Antwortvorgaben, einheitliche äußere Bedingungen u.a.

Jeder Schritt einer wissenschaftlichen Befragung ist kontrolliert. „Die Kontrolle jedes einzelnen Schrittes der Befragung hat zwei Aufgaben zu erfüllen. Zum einen soll sie den Einsatz der Befragung als wissenschaftliche Methode gewährleisten, und zum anderen kann nur über die Kontrolle der einzelnen Schritte festgestellt werden, inwieweit die Ergebnisse, d. h. die erhobenen Daten, von den Bedingungen, unter denen die Befragung stattgefunden hat, beeinflusst worden sind. Zu diesen Bedingungen gehören alle Schritte im Forschungsverlauf“ (Atteslander 1993, S. 129).

Der Vergleich mit einem natürlichen Gespräch im sozialen Leben macht die Künstlichkeit der wissenschaftlichen Befragung deutlich. Kromrey hebt hier

besonders drei Punkte hervor: in einer wissenschaftlichen Befragungssituation sind

- die Interagierenden Fremde, die sich noch nie gesehen haben,
- die sozialen Beziehungen asymmetrisch: der Befragte ist kein eigentlicher Gesprächspartner, er übernimmt ausschließlich die Rolle des Antwortenden und Auskunftgebenden,
- die Interaktionen sozial folgenlos: der Antwortende, welcher Art auch immer seine Meinung ist, hat keine Konsequenzen zu befürchten (vgl. Kromrey 2000, S. 338 und 339; vgl. hierzu auch Meulemann 1993, S. 98).

Das Interesse geht allein vom Fragenden aus. Die Beantwortung kostet Zeit und Mühe. Erkennbare Vorteile für den Befragten oder die Aussicht auf Belohnung¹¹⁵ fehlen.

Hier erhebt sich die Frage: Warum antwortet der Befragte, ohne ein eigenes Motiv¹¹⁶ zu haben, sich befragen zu lassen? Welche Sekundärmotivationale werden wirksam?

Nach Meulemann sind dies „Gefügigkeit, Spaß an der Sache, Wunsch nach Beachtung und Wille zu wirken“ (Meulemann 1993, S. 113):

- Er spricht von der „Suggestivkraft der Situation“ (a.a.O., S. 113), die den Befragten festhält. Aus Höflichkeit und um dem Fragenden einen Gefallen zu tun, willigt man in die Befragung ein.
- Bei der Befragung in der Schulklasse kommt hinzu, dass die Gefügigkeit der Gruppe die individuelle Entscheidung leitet. Mitzumachen ist einfacher als sich zu verweigern.
- Die Befragung durch eine fremde Person wird möglicherweise als Abwechslung empfunden. „Die Fremdheit der Situation kann die Neugier wecken“ (a.a.O., S. 114). Das Ankreuzen von Antwortkategorien verlangt keine besondere Qualifikation; es kann – als spielerische Aktivität gewertet – einfach Spaß machen.
- Die Aufforderung bzw. Bitte, den Fragebogen auszufüllen, „weckt und befriedigt () narzistische Bedürfnisse (). Dass er ausgewählt und angesprochen wurde, kann der Eitelkeit des Befragten schmeicheln“ (a.a.O., S. 114) und dem Wunsch nach Beachtung entgegenkommen.
- Durch die Befragung bekommt man Gelegenheit, die eigene Meinung kund zu tun. „Mit der Betroffenheit durch eine Sache wird der Wille wachsen, gerade in dieser Sache zu wirken“ (a.a.O., S. 114).
- Der Befragte kann sein Antworten auch als „Dienst an der Wissenschaft“ (a.a.O., S. 114) auffassen. „Er kann den wissenschaftlichen Zweck des

¹¹⁵ Die Zeitschrift Praxis Grundschule, November 2001, belohnt das Ausfüllen und Rücksenden eines vierseitigen Fragebogens mit einem unter fünf Titeln auszuwählendem Fachbuch.

¹¹⁶ „Weil der Kranke das Motiv hat, gesund zu werden, unterzieht er sich der Anamnese des Arztes (). In gleicher Weise unterzieht sich der Schüler, weil er ein Zeugnis will, einer Prüfung ()“ (Meulemann 1993, S.113).

Interviews, der nicht sein Motiv, sondern das Motiv des Fragers ist, sekundär zu seinem Motiv machen“ (a.a.O., S. 115).

Die Reflexion über interne und externe Bedingungen macht deutlich, wie komplex die Kommunikationssituation einer Befragung gestaltet ist, wie vielschichtig die Einflussfaktoren, wie differenziert Emotionen und Motive des Antwortenden sein können.

Die Einsicht in die soziale, situationale, kognitive und emotionale Gebundenheit einer Befragung ist die unabdingbare Voraussetzung für deren vernünftigen Einsatz als Forschungsinstrument.

Warum die Befragung als geeignetes Mittel zur Datenerhebung in der vorliegenden Untersuchung gewählt wird, soll im nächsten Abschnitt begründet werden.

3.3.1.2 Begründung der Instrumentenwahl

„In der empirischen Sozialforschung ist die Befragung noch immer die am häufigsten verwendete Methode der Datenerhebung“ (Kromrey 2000, S. 335).

„Die Befragung gilt nach wie vor als das Standardinstrument empirischer Sozialforschung bei der Ermittlung von Fakten, Wissen, Meinungen, Einstellungen oder Bewertungen im sozialwissenschaftlichen Anwendungsbereich“ (Schnell/ Hill/ Esser 1999, S.299).

„Unter bestimmten, sorgfältig zu beobachtenden Bedingungen kann das schriftliche Interview als kostensparendes Instrument mit annehmbarer Zuverlässigkeit eingesetzt werden“ (Atteslander/ Kopp 1993, S. 170).

„The interview is one of the main data collection tools in qualitative research. It is a very good way of accessing people`s perceptions, meanings, definitions of situations and constructions of reality. It is also one of the most powerful ways we have of understanding others“ (Punch 1998, S. 174).

„The research interview is a prominent datacollection strategy in both quantitative and qualitative research“ (Bryman 2001, S. 107).

Die Reihe der Autoren, welche die Befragung in der empirischen Sozialforschung als adäquate Methode zur Datenerhebung evaluieren, wäre fortzusetzen.

Die wichtigsten Motive, die zur Wahl dieser Forschungsmethode für die vorliegende Untersuchung führten, seien im Folgenden dargelegt:

- Der Gegenstand meiner Forschung sind nicht-direkt-beobachtbare, subjektive Phänomene wie Einstellungen, Meinungen, Urteile und Verhaltensdispositionen. In den Sozialwissenschaften gilt die Frage als ein adäquater Zugang

zu sinnlich nicht direkt wahrnehmbaren Merkmalen des Menschen. „Da der Mensch in der Lage ist, Fragen zu beantworten, wird er vom Forscher als Informant in eigener Sache herangezogen: Als Berichterstatter () über die eigenen Einstellungen, das Wohlbefinden, die Wünsche und Motive“ (Strack 1994, S. 7). Hinter dieser Position steht die Annahme, dass der Befragte durch Introspektion unmittelbaren Zugriff auf subjektive Phänomene der eigenen Person hat und über diese in zutreffender Weise berichten kann. Die Auffassung, dass nur ich selbst einen direkten Zugang zum „wahren Wert“ meiner Bewusstseinsinhalte habe, bezeichnet Strack als „Standardtheorie der Befragung“¹¹⁷ (a.a.O., S. 8).

- Die Antworten auf Fragen sind „eine verbale Annäherung an das ansonsten nur beobachtbare Verhalten in komplexen Situationen“ (Friedrichs 1980, S. 201). Methodologisch gesehen fungieren sie als Indikatoren für die dem aktuellen Verhalten zu Grunde liegenden Einstellungen und Dispositionen. „Fragen sind, bildhaft gesprochen, <Sonden>, die in das <Hinterland> des aktuellen Verhaltens eindringen sollen“ (Friedrich/Hennig 1975, S. 390).
- Warum die verbalen Antworten nicht mündlich, sondern schriftlich eingeholt werden, hat folgenden Erklärungshintergrund: Um gesicherte Ergebnisse erhalten zu können, müssen die Daten von einer relativ großen Anzahl von Personen aus geographisch weit auseinander liegenden Orten (Schüler/Lehrer aus verschiedenen unterrichtlichen Konzeptionen) erhoben werden. Der Zugang zu großen Samples ist nur über den Weg der schriftlichen Befragung möglich. Mündliche Befragung oder Einzelbeobachtung werden wegen dem nicht zu bewältigenden Kosten-, Zeit- und Personalaufwand ausgeschlossen. Eine Forschung, die nach Hintergründen, nach Motiven und Werthaltungen sucht, hat Bedarf an persönlichen Urteilen, Einschätzungen und Meinungspositionen der Befragten. Empirische Ergebnisse belegen eine Häufung von positiven Bewertungen und eine Vermeidung von negativen Urteilen bei der persönlichen Befragung.¹¹⁸

Außerdem bemüht sich der Befragte im persönlichen Interview vermehrt, mit seinen Antworten einen positiven Eindruck zu hinterlassen. Da die schriftliche Form der Befragung dem Befragten vollkommene Anonymität gewährleistet, wird die Verzerrungstendenz in Richtung „soziale Erwünschtheit“ (vgl. hierzu Kapitel 3.4.1.2) zwar nicht ausgeschlossen, jedoch als geringer erachtet. Es können ehrlichere Antworten und somit zuverlässigere Ergebnisse erwartet werden.

¹¹⁷ „There is a fundamental assumption in survey research that respondents can give valid reports of their own subjective states“ (Martin 1984, S. 279).

¹¹⁸ Le Vois/Nguyen/ Atkisson (zitiert in Strack 1994) stellten in einer Studie fest, dass in Interviewsituationen positivere Zufriedenheitsurteile geäußert werden, als bei schriftlichen Befragungen.

- Bei dem selbst auszufüllenden Fragebogen (self-completion questionnaire) fällt der Interviewer als mögliche Fehlerquelle aus.¹¹⁹

Die systematische Beobachtung als alternative oder ergänzende Datenerhebungstechnik einzusetzen, wäre dem Gegenstand meiner Forschung kaum gerecht geworden. Die indizierten Merkmale sind nicht direkt beobachtbar. Deren Erschließung durch ein Beobachtungsverfahren hieße, direkt beobachtbare Äußerungen - rekurrierend auf die Forschungsfrage - zu interpretieren, ihnen eine Bedeutung innerhalb der kontextspezifischen Sinnggebung zuzuweisen. Dieser komplexe Verarbeitungs- und Beurteilungsprozess birgt zu viele Unsicherheiten, Mehrdeutigkeiten und Fehlerquellen in sich. Die Gefahr verzerrter, nicht gültiger Ergebnisse wäre implizit gegeben.

3.3.2 Frageformen

Die Befragung der Schüler geschieht unter standardisierten Bedingungen in schriftlicher Form und wird im Klassenverband unter Anwesenheit des Untersuchungsleiters durchgeführt.

Die Befragung der Lehrer erfolgt ebenfalls in schriftlicher Form. Der Hauptanteil an standardisierten Statements wird ergänzt mit einigen offenen Fragen. Zeit und Ort der Bearbeitung können selbst gewählt werden. Der Fragebogen wird durch die Schulleitung an die betroffenen Lehrer ausgehändigt, mit der Bitte, ihn - innerhalb von drei Tagen in einem verschlossenen Umschlag ohne Angabe des Namens - ausgefüllt zurückzugeben.

3.3.2.1 Geschlossene Frageform

Für den Schülerfragebogen wird die geschlossene Frageform gewählt. Im Gegensatz zu offenen Fragen muss die Versuchsperson die Antwort nicht selbst formulieren, was die Fähigkeit der selbständigen sprachlichen Formulierung voraussetzen würde. Es werden Antwortalternativen vorgelegt, unter denen der Befragte die für ihn zutreffende auswählen kann. Das Entscheidungsfeld besteht aus vier vorgegebenen Alternativen „ja“, „teilweise“, „nein“ „weiß nicht“ und ist somit schnell überschaubar und leicht erfassbar.

Der größte Vorteil der geschlossenen Frageform besteht nach Roth darin, „dass der Befragte <seine Antwort> nur wiedererkennen muss, ihm also nicht allzu große geistige Leistungen abverlangt werden“ (Roth 1993, S.155f). Geschlossene Fragen verlangen zudem erheblich weniger Zeitaufwand vom Befragten. „Closed-ended questiones are easy to ask and quick to answer“ (Frankfort-Nachmias/Nachmias 1992, S. 243).

¹¹⁹ „Self-completion questionnaires do not suffer from the problem of interviewers asking questions in a different order or in different ways“ (Bryman 2001, S. 130).

Wie Roth betonen auch Noelle-Neumann/Petersen, eine Überforderung der Befragten zu vermeiden und sie „von jeder nicht unbedingt notwendigen Anstrengung intellektueller, psychologischer, sprachlicher und technischer Art“ (Noelle-Neumann/Petersen 1996, S. 63) zu entlasten (vgl. hierzu auch Diekmann 1995, S. 413; Atteslander 1993, S. 179; Mayntz/Holm/Hübner 1971, S. 108).

Friedrich/Hennig sehen die großen Vorteile geschlossener Indikatoren in der einfacheren Auswertbarkeit. Sie liegen im Einzelnen

- „in der eindeutigen Zuordnung der Entscheidungen. Die Alternativen sind vorgegeben. Die befragte Person ordnet ihre Entscheidung selbst zu. Damit entfällt die nachträgliche Klassifizierung durch den Auswerter mit ihren vielfältigen subjektiven Einflüssen. Das Objektivitätskriterium ist damit gesichert.
- In der verbesserten quantitativen Bearbeitung der Daten. Welche statistischen Operationen vorgenommen werden können, hängt vom Quantifizierungsniveau der verwandten Skalen ab.
- In der besseren Vergleichbarkeit.
- In den höheren Werten der instrumentellen und inhaltlichen Funktionstüchtigkeit der Indikatoren“ (Friedrich/Hennig 1975, S. 401).

Zur Vergleichbarkeit der Daten in einer Fragebogenuntersuchung haben sich in der Fachliteratur verschiedene Positionen ausgebildet.

Noelle (1963) argumentiert, dass mit einer geschlossenen Frageform und vorgegebenen Antwortalternativen alle Befragten den gleichen Reizen ausgesetzt würden und somit eine Vergleichbarkeit der Daten gegeben sei.

Atteslander/Kneubühler (1975) fordern nicht nur eine Vereinheitlichung der Reize in der Frage- und Antwortform, sondern auch eine Berücksichtigung der Reize, die von der Umgebung (Raum, Helligkeit, Temperatur etc.) und dem Versuchsleiter (Auftreten, Kleidung, äußere Erscheinung etc.) ausgehen. Da auch gesellschaftliche Verhaltensanforderungen als Hintergrundvariable in die Beantwortung der Fragen mit einfließen, müssen diese erfasst sein und beim Vergleich der Daten miteinbezogen werden.

Kinsey (1948) vertritt als erster die Position, dass nicht die Einheitlichkeit der Fragen, sondern vielmehr die Äquivalenz der Bedeutungen ausschlaggebend für die Vergleichbarkeit von Erhebungsdaten sei (vgl. Roth 1993, S. 163).

Moderne Sprachforscher, wie z.B. Bernstein (1970) belegen, dass auch innerhalb einer Sprachgruppe einzelne Begriffe verschiedene Bedeutungen haben können. Diese sog. Code differieren nach Geschlecht, Alter, Schicht, Rasse etc. Demnach sind nur bei sehr homogenen Gruppen die Daten vergleichbar.

Zur Datenerhebung in der vorliegenden Untersuchung werden für die Schüler ausschließlich standardisierte, geschlossene Fragen verwendet, deren sprachliches Niveau dem Entwicklungsstand und Erfahrungshorizont am Ende

der Primarstufe entspricht. Das Verständnis sowie die äquivalente Deutung von Begriffen und Fragen wird durch entsprechende Pretests abgesichert.

Die Versuchsleitung wird nicht an die verschiedenen Klassenlehrer übertragen, sondern – um auch hier analoge Bedingungen zu schaffen – von der Forscherin selbst übernommen.

Die Instruktion zur Handhabung des Fragebogens erfolgt für alle Schüler gemeinsam in mündlicher Form, unterstützt durch die Visualisierung von Beispielen auf einer Folie (siehe Abbildung 22 und Abbildung 23).

Auch die Auswertung geschieht nach dem Prinzip der Vergleichbarkeit; die erhobenen Daten werden in standardisierter Form registriert. Dazu wird die Form der Datenmatrix gewählt.

Jede Antwortkategorie wird durch eine Ziffer symbolisiert:

Abbildung 21

<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> teilweise	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht
2	1	0	6

Die protokollierten Ziffern werden als Messwerte für jede Untersuchungseinheit in einer Zeile unter den entsprechenden Variablen notiert. Eine Antwortverweigerung wird in der Datenmatrix mit o.A. = ohne Antwort gekennzeichnet (siehe Abb. 24).

So können die Untersuchungseinheiten hinsichtlich der einzelnen Merkmalsdimensionen miteinander verglichen werden.

Adams/Schwaneveldt fassen „the major advantages of closed-ended questiones“ in fünf Punkten zusammen:

1. Ease of completing the questions
2. Brevity of response time
3. Specification of the frame of reference for the subject
4. Promotion of objectivity
5. Ease in scoring, coding, and tabulation (a.a.O.1985, S. 203).

Aufwendiger und komplizierter dagegen ist die Bearbeitung und Auswertung der offenen, nicht standardisierten Fragen, die im Lehrerfragebogen ergänzend angeboten werden.

Abbildung 22

Die mündlich zu gebende Instruktion enthält folgende Punkte:

1. Dieser Fragebogen dient der Forschung an der Universität.
Er enthält im ersten Teil Fragen über die Schule, den Unterricht, über Freunde, die Eltern und dich selbst.
Im zweiten Teil des Fragebogens möchten wir deine Meinung wissen über Menschen und Dinge, die dir noch fremd sind und über das, was Menschen über andere sagen.
Es ist uns sehr wichtig, dass du ehrlich antwortest. Nur so kannst du unsere Forschung unterstützen.
2. Du sollst für dich alleine ankreuzen, denn jeder von euch kann eine andere Meinung haben. Jede Meinung ist uns wichtig! Es gibt keine falschen Antworten!
3. Du kannst ganz ehrlich sein, denn du musst keinen Namen auf den Fragebogen schreiben. Auch dein Lehrer/ deine Lehrerin wird sich den Fragebogen nicht durchlesen. Die ausgefüllten Fragebögen werden in große Briefumschläge verpackt und erst an der Universität geöffnet.
4. Bitte lies dir jeden Satz aufmerksam durch und kreuze dann an, was auf dich zutrifft! Hast du zu einem der Sätze nichts zu sagen, so kreuze „weiß nicht“ an!
5. Solltest du einen Satz nicht verstehen oder sonst eine Frage haben, dann melde dich. Ich werde dir gerne weiterhelfen.

Abbildung 23

Demonstrationsbeispiel

Ich esse gerne Himbeereis.

ja teilweise nein weiß nicht

Ich bin nicht immer anständig.

ja teilweise nein weiß nicht

Meine Eltern loben mich, wenn ich gute Noten habe.

ja teilweise nein weiß nicht

Hühner sind dumm.

ja teilweise nein weiß nicht

Es gibt keine „falschen“ Antworten!

Abbildung 24

Aufzeichnen der Einschätzwerte in einer Datenmatrix

Indikatoren zur Merkmalsdimension "Offenheit" /Schülerfragebogen

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12
Bu1	1	2	0	2	2	2	2	1	2	2	2	2
Bu2	2	2	2	2	2	1	2	0	0	2	1	0
Bu3	1	2	0	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Bu4	2	2	1	0	2	2	2	0	1	2	2	1
Bu5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Bu6	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1
Bu7	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.	o.A.
Bu8	2	2	0	1	2	2	2	1	1	1	2	2
Bu9	0	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	2
Bu10	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
Bu11	0	2	1	2	2	2	2	2	0	2	2	2
Bu12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Bu13	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2
Bu14	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1
Bu15	1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2
Bu16	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1
Bu17	0	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	2
Bu18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Bu19	1	1	0	2	2	2	2	1	1	2	2	2
Bu20	2	2	0	2	1	1	1	0	0	1	1	2
Bu21	0	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	2
Bu22	0	2	0	2	2	0	2	2	1	2	2	2
Bu23	1	0	2	0	0	0	2	1	1	2	0	1
Bu24	2	2	2	2	1	1	2	0	2	2	2	1
Bu25	2	2	2	2	2	1	1	2	0	2	2	1
Bu26	2	2	2	2	2	1	1	0	2	2	2	2
Bu27	1	0	2	1	1	2	1	1	2	2	0	1
Bu28	0	2	0	2	0	0	2	2	1	2	2	2
Bu29	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1
Bu30	0	2	0	2	2	o.A.	0	2	0	2	2	2
Bu31	2	2	2	2	2	1	2	2	0	2	2	2
Bu32	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1
Bu33	1	0	2	0	0	0	2	1	1	2	0	1
Bu34	0	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	2
Bu35	1	2	0	2	2	1	1	2	2	1	1	1
Bu36	1	1	0	1	2	1	1	1	1	0	1	2
Bu37	2	2	1	2	2	2	2	2	0	2	2	2
Bu38	0	2	0	2	2	0	2	2	1	2	2	2
Bu39	0	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	2
Bu40	2	0	0	2	2	0	2	2	0	2	2	2
Summe	46	66	34	63	66	43	68	53	33	70	62	63

V=Variable, Bu=Beurteiler, 2=ja, 1=teilweise, 0=nein, 6=weiß nicht, o.A.=ohne Angabe

3.3.2.2 Offene Frageform

Im Fragebogen für den Lehrer wird die geschlossene Frageform ergänzt durch offene Fragen zu zentralen Erhebungsaspekten. Die offene Frageform gibt keine Auswahl von Antworten vor; der Befragte wird lediglich mit der Frage konfrontiert, deren Antwort er selbständig formulieren und auf dem entsprechenden Freiraum im Fragebogen notieren soll.

„One can express one’s thoughts freely, spontaneously, and in one’s own language“ (Frankfort-Nachmias/Nachmias 1992, S. 243).

Bei der Konzeption des Schülerfragebogens muss man von einem niedrigeren Bildungsstand und einer „eingeschränkteren schriftlichen Artikulationsfähigkeit“ ausgehen und deshalb als adäquates Erhebungsmittel die geschlossene Frageform wählen. Ein erheblicher Nachteil von geschlossenen Fragen aber ist die Festlegung auf die vorgegebenen Antwortkategorien. Kromrey sieht das besondere Problem darin, dass „ein Befragter die ihm angemessen erscheinende Antwort nicht in den vorgegebenen Antwortalternativen wiederfindet und er deshalb den gedanklichen Vorstellungsinhalt seiner Antwort nicht ohne Informationsverlust oder nicht zutreffend in den im Fragebogen vorformulierten Kategorien verschlüsseln kann“ (Kromrey 2000, S. 345).

Die dem Lehrer angebotenen offenen Fragen lassen persönlichere und differenziertere Antworten erwarten. Auch wird dem Anspruch Rechnung getragen, dass die Frageform bestimmt werden soll durch „den jeweiligen Wissensstand bzw. der Fähigkeit des sprachlichen Ausdrucks bei den Befragten“ (Roth 1993, S. 156). Die Messung der Lehrereinstellungen mit ausschließlich offenen Fragen ergäbe sicherlich ein qualitativ reicheres Ergebnis; der erhöhte Arbeits- und Zeitaufwand erscheint aber den zu Befragenden nicht zumutbar. Unvollständig ausgefüllte Fragebögen und eine verminderte Rücklaufquote müssten in Kauf genommen werden.

Inhaltliche Analyse von Textdokumenten

Aufwendiger stellt sich die Auswertung offener Frageformen dar. Die heterogenen Antworten müssen einer Inhaltsanalyse unterzogen werden.

Empirische inhaltsanalytische Verfahren erheben den Anspruch auf objektives, systematisches, theoriegeleitetes Vorgehen¹²⁰ unter Berücksichtigung quantitativer und/oder qualitativer Aspekte. Die so gewonnenen Ergebnisse sollen Aufschluss geben über die zu untersuchende sozialwissenschaftliche Realität (vgl. Mayring 1983, S. 11).

Die einzelnen Theorien unterscheiden sich in der Schwerpunktsetzung.

¹²⁰ „Content analysis. An approach to the analysis of documents and texts that seeks to quantify content in terms of predetermined categories and in a systematic and replicable manner“ (Bryman 2001, S. 180).

Die quantitative Analyse des manifesten Inhalts beschränkt sich in der Regel auf messtechnische Operationen (Auszählen von bestimmten Elementen und Vergleichen der Häufigkeiten mit anschließender Interpretation der Ergebnisse). Sie „verwendet metrische Begriffe (Zahlbegriffe) (), sie verwendet Daten auf Ordinal-, Intervall- oder Verhältnisskalenniveau (), sie will mit einzelnen Variablen, exakt gemessen an repräsentativen Stichproben, wissenschaftliche Aussagen treffen ()“ (Mayring 1985, S. 190).

Vor Beginn der Analyse muss ein Kategoriensystem entwickelt werden, in die ausgewählte Inhalte des Dokuments eingeordnet werden.¹²¹ „Ziel der Kategorienbildung ist, Aussagen über die Struktur des Materials durch Errechnung einfacher Häufigkeiten oder (seltener) mehrdimensionaler Tabellen zu formulieren“ (Friedrichs 1980, S. 322).

Die Vertreter der qualitativen Inhaltsanalyse üben Kritik an der quantitativen Position und machen ihr zum Vorwurf, die Analyse auf einfache Häufigkeitsfeststellungen manifester Inhalte zu reduzieren, während latente Gehalte, Kontextabhängigkeiten oder auftretende Einzelfälle kaum Beachtung fänden.

Die qualitative Inhaltsanalyse kennzeichnet sich nach Laatz dadurch, „dass sie auf keiner Ebene der Analyse quantifiziert“ (Laatz 1993, S. 213). Ihre Methoden sind die Zusammenfassung und Reduktion des Grundmaterials, die Explikation des Inhaltes unter Einbeziehung des Kontextes und die Strukturierung des Inhalts mit der Entwicklung von Kategorien¹²² (vgl. auch Diekmann 1995, S. 512; Laatz 1993, S. 214 und 215;).

Der Nachteil einer qualitativen Interpretation aber liegt in der „zu wenig abgesicherten intersubjektiven Überprüfbarkeit ()“ (Atteslander 1993, S. 240). Mit der Kritik, dass die Auslegung von Inhalten auf Intuition und nicht auf Objektivität basiere, muss sich die qualitative Position auseinandersetzen.

Neue inhaltsanalytische Ansätze wollen auf die dichotomisierende Bezeichnung „quantitativ“ versus „qualitativ“ verzichten. Je nach Gegenstand und Ziel der

¹²¹ „Die Analyse von Inhalten geschieht durch ein Kategoriensystem, nach dem die Einheiten des Materials in den problemrelevanten Dimensionen kodiert werden“ (Friedrichs 1980, S. 316).

„Kategorien im inhaltsanalytischen Sinn sind also zunächst <Oberbegriffe>, die mit den definierten Begriffen für die problemrelevanten Dimensionen identisch sind oder sie in Teildimensionen untergliedern“ (Schnell/Hill/Esser 1999, S. 376).

¹²² Mayring erklärt die drei Grundformen des Interpretierens:

„Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.

Explikation: Ziel der Analyse ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.

Strukturierung: Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 1985, S.193 und 194).

Analyse sollten unterschiedliche Instrumentarien verwendet werden und sich gegenseitig ergänzen.¹²³

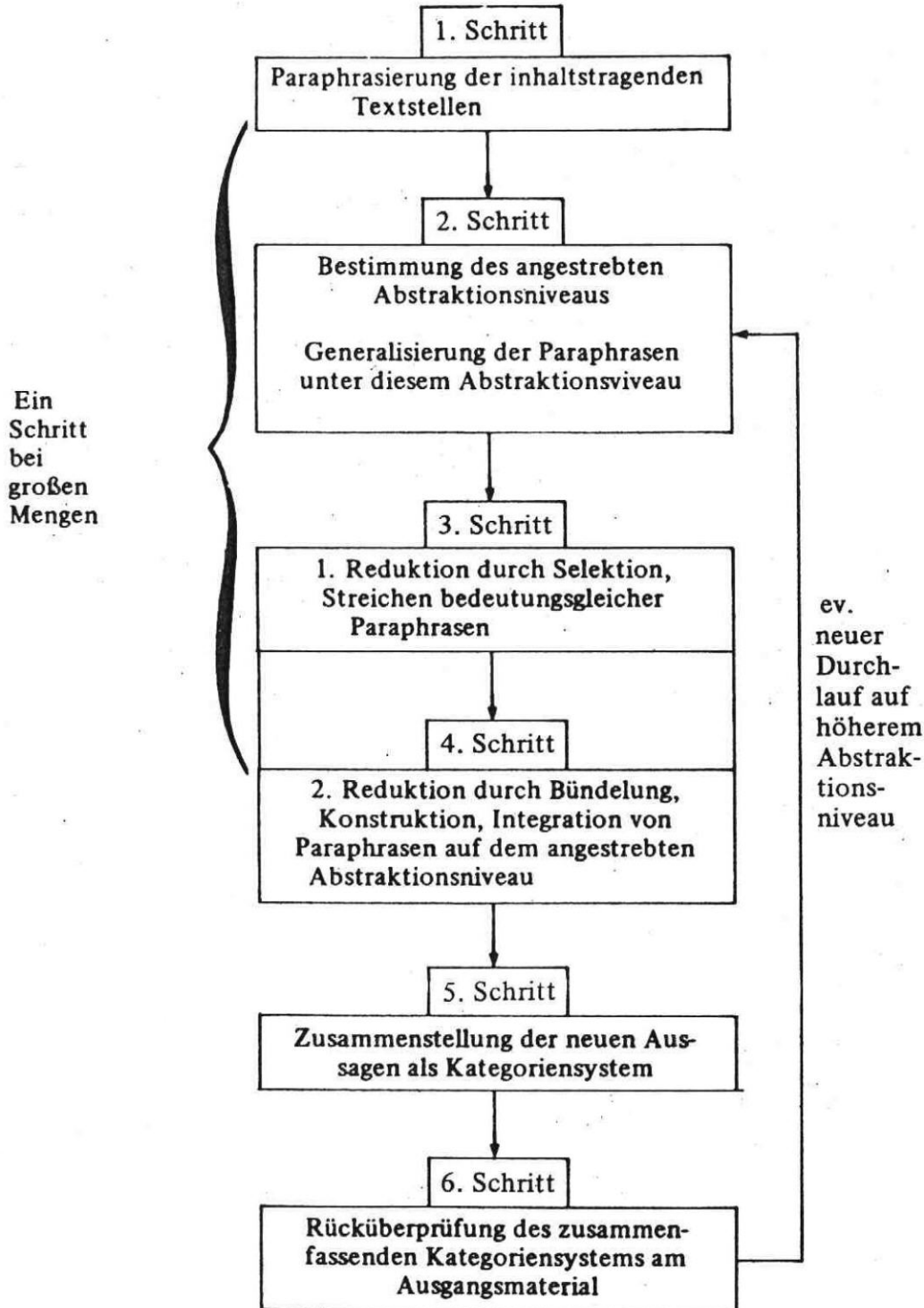
„Wenn () von qualitativer Inhaltsanalyse gesprochen wird, so ist damit eine Methode gemeint, die sich die qualitativen Schritte dezidiert zum Thema macht, den Einbau von quantitativen Schritten aber nicht ausschließt“ (Mayring 1985, S. 192).

Für die in dieser Studie zu analysierenden Texteinheiten, nämlich die Antworten von Lehrern auf offene Fragen im Fragebogen, wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring als adäquate Analysetechnik gewählt. Sie orientiert sich an der Psychologie der Textverarbeitung und an literaturwissenschaftlichen Techniken, wie der Paraphrasierung.

Die Paraphrasierung stellt im Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse den ersten Schritt dar und bedeutet, dass „nicht-inhaltstragende, ausschmückende Wendungen“ aus dem Originaltext eliminiert werden, „um auf einer einheitlichen Sprachebene in einer grammatikalischen Kurzform zu einem Kurztext zu gelangen“ (Mayring 1985, S. 194 und 195). In weiteren Schritten werden diese Paraphrasen generalisiert und reduziert, wodurch ein Kategoriensystem entsteht, welches am Ausgangsmaterial wieder rücküberprüft wird (siehe Abbildung 25).

¹²³ Rust betont, dass kein Gegensatz zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren bestehe: „Denn einerseits erlauben heute mathematische Formalisierungen () die vielfältige Verknüpfung auch solcher Einzelbefunde, die nicht in Zusammenhang eines einzelnen Projekts erarbeitet worden sind. Andererseits ist quantitative Forschung prinzipiell ohne qualitative Begleitung undenkbar“ (Rust 1983, S. 119).

Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse



3.3.2.3 Aussagen und Fragen als Indikatoren

Die Indikatoren der vorliegenden Fragebögen, welche Positionen, Meinungen und Einstellungen erkunden sollen, werden nicht als Fragesätze sondern als Aussagen formuliert. Folgende Gründe sprechen dafür:

- Gesellschaftliche Tatbestände, aktuelle Urteile und Bedürfnisse werden zum Zwecke der Untersuchung in die sprachlich prägnante Form von Indikatoren übersetzt. Dabei steht die Aussageform der ermittelten Wirklichkeit näher als eine Frage. Die Umformulierung in eine Frageform kann zu bedeutenden inhaltlichen Veränderungen führen (vgl. Roth 1975, S. 404).
- Behauptungen, welche die allgemeine, öffentliche Meinung wiedergeben, beinhalten bereits eine Urteilsposition und veranlassen somit „auch zweifelnde, unsichere Befragungspersonen zu eindeutigen Stellungnahmen“ (Bortz 1984, S.183). Die Frageform dagegen läßt das angesprochene Problem prinzipiell offen.
- Aussagen sind technisch einfacher zu handhaben. Die Bildung von Indikatorbatterien bereitet weniger Schwierigkeiten. Auch die Zuordnung von Antwortskalen zu Aussagesätzen ist logischer.

Die Frageform wird dort als sinnvoll erachtet, wo konkrete Sachverhalte abgefragt werden sollen, wie z.B. Daten zur eigenen Person, zur schulischen Vergangenheit, das Vorhandensein von Kenntnissen u.a. Die Antwortmöglichkeiten sind entweder einfache Ja/Nein-Alternativen oder allgemeine Häufigkeits-, Dauer- oder Intensitätsangaben.

3.4 Die möglichen Fehlerquellen und deren Kontrolle

Bei der bewussten Auswahl des Fragebogens als Forschungsmedium müssen auch die problematischen Seiten dieser Erhebungsmethode gesehen werden, um diese - soweit wie möglich - zu kontrollieren bzw. zu reduzieren.

Schnell/Hill/Esser geben einen Überblick über mögliche Formen der Antwortverzerrung in der Befragung (Response Errors):

1. Die explizite Verweigerung einer Antwort (<Item! – Nonresponse>)
2. Die Abgabe einer „Weiß – nicht“ – Antwort (<Meinungslosigkeit>)
3. Die Abgabe einer inhaltlichen Antwort, obwohl keine Meinung zum erfragten Gegenstand ausgebildet worden ist (<Non-Attitudes>)
4. Die Abgabe sozial erwünschter Antworten (<Social-Desirability-Response-Set>)
5. Reaktionen auf Merkmale des Interviewers (<Interviewereffekte>)
6. Reaktionen auf formale Aspekte von Fragen (<Frageeffekte>)
7. Reaktionen auf die Abfolge von Fragen (<Positionseffekte>)
8. Reaktionen auf die Anwesenheit Dritter beim Interview (<Anwesenheitseffekte>)

9. Reaktionen auf den Auftraggeber der Studie (<Sponsorshipeffekte>)
10. Zustimmung von Fragen unabhängig vom Inhalt der Fragen (<Zustimmungstendenz>, <Acquieszenz>“ (Schnell/Hill/Esser 1999, S. 330/331).

Die Fehlerquelle kann somit im Befragten (im Überblick 1. – 4. und 10.) begründet sein, ebenso aber im Frageinstrument (6. und 7.) oder in der Person des/der Untersuchungsleiter/s (5. und 8.).

Im Folgenden sollen die einzelnen Effekte, welche die Testergebnisse verfälschen können, beschrieben und gleichzeitig nach Kontroll- oder Vermeidungsmöglichkeit gesucht werden.

3.4.1 Fehlerquellen im Befragten

3.4.1.1 Acquieszenz

Die Jasage-Tendenz führt zu einer zustimmenden Beantwortung, ohne den Inhalt der Frage berücksichtigt zu haben.

Laatz sieht darin ein milieuspezifisches Merkmal. Für Personen aus Unterschichten bedeuten Anpassung, Übereinstimmung und Unterwerfung einerseits soziale Verhaltensnormen, andererseits effektive Behauptungsstrategien in schwierigen, wenig überschaubaren Situationen (vgl. Laatz 1993, S. 162).¹²⁴

Andere Autoren betonen den kulturspezifischen Aspekt und belegen eine hohe Neigung zur inhaltsunabhängigen Zustimmungstendenz in nicht-westlichen Kulturkreisen (vgl. Faulbaum 1986).

Persönlichkeitsforscher legen Untersuchungen vor, die die Zustimmungstendenz als charakteristisch für Personen mit geringer Ich-Stärke bestätigen (vgl. Schnell/Hill/Esser 1999, S. 332).

Da bei der Befragung der Kinder im Grundschulalter mit milieu- und persönlichkeitsabhängigen Antwortverzerrungen zu rechnen ist, gehen Überlegungen zur Prophylaxe in die Planung mit ein:

- Die Frage- und Antwortsituation wird so einfach wie möglich gestaltet: kurze, prägnante, leicht verständliche Fragen mit überschaubaren Antwortalternativen.
- Die Items werden unterschiedlich gepolt. Bejahung und Verneinung können zu fast gleichen Teilen für das Vorhandensein einer Merkmalsdimension sprechen.

¹²⁴ vgl. hierzu auch Untersuchungen von Hare (1960) und Lenski/Leggett (1960)

Abbildung 26

Unterschiedliche gepolte Aussagen zur Merkmalsdimension „Stereotype“	
• Wenn jemand schmutzig ist, ist er meistens auch dumm.	+
• Einen Neger als Vater zu haben kann schön sein.	-
• Es gibt zu viele Ausländer in unserem Ort / unserer Stadt.	+
• Ein Negerkind kann ein guter Klassensprecher sein.	-

- Eine entspannte Befragungssituation, die ein Nachfragen erlaubt und das Gefühl vermittelt, dass es keine „falschen“ Antworten geben kann (vgl. Abb. 23), soll unsichere Schüler unterstützen und zu einer inhaltsadäquaten, ehrlichen Beantwortung veranlassen.

3.4.1.2 Soziale Erwünschtheit

Die Verfälschungstendenz, Antworten zu geben, welche die eigene Person in ein günstiges Licht setzen („looking good“), wird als „Soziale Erwünschtheit“ und in der englischsprachigen Literatur als „Social-Desirability-Response-Set“ bezeichnet. Zu dieser Theorie finden sich in der Literatur unterschiedliche Erklärungssätze.

Wie die Zustimmungstendenz wird auch die soziale Erwünschtheit als Persönlichkeitsmerkmal aufgefasst, das vor allem an Personen mit geringem Selbstwertgefühl zu beobachten ist. Die Testperson richtet ihre Antworten nach dem aus, was sozial erwünscht und gebilligt ist, um Anerkennung zu bekommen.

Dabei wird zwischen „kultureller sozialer Erwünschtheit“ und „situationaler sozialer Erwünschtheit“ differenziert (vgl. Schnell/Hill/Esser 1999, S. 332/333; Laatz 1993, S. 156).

Die kulturelle Tendenz orientiert sich an übernommenen Verhaltensnormen und internalisierten Rollenerwartungen, welche epochal und regional unterschiedliche Ausprägungen haben können.¹²⁵

Zur situationalen Tendenz gehören spezielle Anwesenheitseffekte, die vom Versuchsleiter und/oder anderen anwesenden Personen ausgehen. Der Befragte versucht hier, sich in seinen Antworten der vermuteten Erwartung der Bezugspersonen in der Interviewsituation anzupassen. Als besonders groß gilt die Gefahr der Verzerrung dann, wenn den interviewenden Personen Macht zugeschrieben wird und negative Konsequenzen befürchtet werden.

Diekmann macht das Ausmaß der Antwortverzerrung abhängig von der Distanz des tatsächlichen Verhaltens zum Ort sozialer Erwünschtheit: „Je weiter () der tatsächliche Variablenwert von diesem Ort (sozialer Erwünschtheit) abweicht, desto unangenehmer wird die Angabe der entsprechenden Antwortkategorie (=

¹²⁵ Untersuchungen hierzu liefern Busz u. a. 1972; Klapproth 1972; Klein 1974; Lück 1976

wahrer Variablenwert) empfunden“ (Diekmann 1995, S. 383). Daraus leitet er die Hypothese ab: „Je heikler eine Frage aus der Sicht einer Person ist und je größer der Unsicherheitsbereich bezüglich des wahren Variablenwertes, desto stärker wird sich der Effekt sozialer Erwünschtheit bemerkbar machen“¹²⁶ (a.a.O., S. 384).

Wenn verschiedene Autoren auch unterschiedliche Erklärungsmodelle vertreten, so besteht doch allgemeiner Konsens darüber, in der <sozialen Erwünschtheit> „das wichtigste stabile Merkmal des Befragten“ (Strack 1994, S. 15) zu sehen, das zu Verzerrungen bei der Antwort führen kann.

Bei der Erforschung von Einstellungen, Dispositionen und normativen Fixierungen ist eine Beeinflussung der Testergebnisse durch soziale Erwünschtheit durchaus zu erwarten. Die schriftliche Form der Befragung und deren immanent gegebene Anonymität wird das Ausmaß der Antwortverzerrung in Richtung sozialer Erwünschtheit zwar erheblich eingrenzen, aber nicht gänzlich ausschließen können.

Zur Kontrolle der Tendenz, sich in sozial erwünschter Weise darzustellen, erscheinen folgende Vorgehensweisen erfolgversprechend:

- Es wird darauf geachtet, möglichst viele Antwortalternativen so auszubalancieren, dass sie sozial gleich erwünscht bzw. unerwünscht sind. So „bleibt der Testperson keine Möglichkeit, durch ihre Antwort einen besonders guten () Eindruck vorzutäuschen. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie diejenige Antwortalternative wählt, die tatsächlich am besten auf sie zutrifft, wird damit erhöht“ (Bortz 1984, S. 161).
- Auf eine gesonderte Erhebung der Verfälschungstendenz z.B. durch den Einsatz einer „Lügenskala“¹²⁷ wird aus ethischen Gründen verzichtet. Hier wird dem Postulat entsprochen, dass die Sphäre der Intimität der zu untersuchenden Individuen zu respektieren sei, und wie Atteslander es formuliert - „dass die Würde und Anerkennung der zu untersuchenden Menschen als Regulativ die Genese wissenschaftlichen Wissens anleitet“ (Atteslander 1993, S. 124).
- Auf die Wichtigkeit einer entspannten Testatmosphäre wurde bereits hingewiesen.

¹²⁶ Diekmann verdeutlicht mit einem fiktiven Beispiel (Dauer des täglichen Fernsehkonsums) die Abhängigkeit des im Interview angegebenen Wertes vom Ausmaß der Unangenehmheit. Nach einem Vorschlag von Koolwijk (1969) stellt er den Biaswert in einem Diagramm dar.

¹²⁷ Schmidt/Euler (1969) verwenden z.B. in ihrem „Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen bei 12-14jährigen Volksschülern“ Lügenitems aus der MAS-Skala von Castadedo u.a. wie:

Ich kann jeden gut leiden, den ich kenne.

Ich möchte in einem Spiel lieber gewinnen als verlieren.

Ich bin stets freundlich.

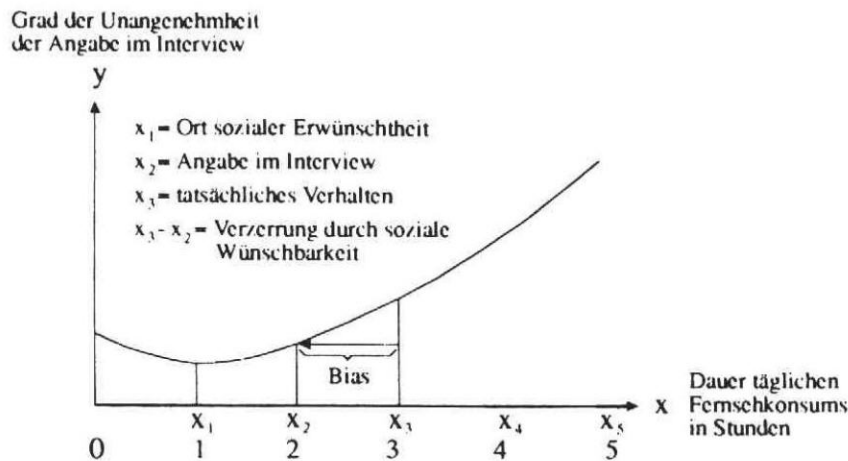
Ich benehme mich immer gut.

Ich bin zu allen Leuten stets nett. usw.

Von Kindern, die mehr als die Hälfte der Lügen-Items verfälschend beantworten, werden die Fragebögen nicht in die Auswertung übernommen.

Abbildung 27

Verzerrung durch soziale Erwünschtheit



(Diekmann 1995, S. 384)

3.4.1.3 Nichtbeantworten von Fragen und Meinungslosigkeit

Das Nichtbeantworten einer Frage kann verschiedene Ursachen haben. Der Befragte gibt keine Antwort, weil er den Inhalt der Frage nicht versteht. Oder er kann deshalb nicht antworten, weil ihm zu dem betreffenden Thema Informationen fehlen, oder er sich dazu noch keine Meinung gebildet hat. Möglich ist auch eine Antwortverweigerung aus Unentschlossenheit; der Befragte will sich nicht auf eine vorgegebene Antwortalternative festlegen. Die Antwortbereitschaft sinkt bekanntlich auch, wenn sehr persönliche oder intime Fragen gestellt werden.

Für das vorliegende Forschungsthema ist gerade die Information darüber, zu welchen Dimensionen sich bei den Befragten noch keine Meinungen oder Dispositionen ausgebildet haben („Non-Attitude“), von großer Bedeutung. Aus diesem Grund wird bei den Antwortvorgaben auch eine „weiß-nicht“-Kategorie ausgewiesen. Somit kann auch verhindert werden, dass Befragte ohne spezifische Meinung vorgegebene Antwortkategorien zufällig ankreuzen, was zu einer erheblichen Verfälschung der Testergebnisse führen könnte.

Schumann/Presser (1981) konnten zeigen, dass durch die Hinzunahme einer „weiß-nicht“-Beantwortungsmöglichkeit die „weiß-nicht“-Anteile einzelner Items um 10 – 30 % höher lagen, als in Fällen, in denen eine solche Möglichkeit nicht gegeben war (vgl. a.a.O., S. 117ff).

Wenn vom „Befragten als Fehlerquelle“ gesprochen wird, so wird nicht angenommen, dass der Befragte „Fehler“ macht oder bewusst falsche Angaben

liefert. Abweichungen treten auf, weil der Forschungsgegenstand nicht direkt erhoben werden kann, sondern nur die Meinung, Einschätzung, Kenntnis oder Vermutung des Befragten über den speziellen Sachverhalt. Die Kenntnisse können unzureichend sein, die Vermutungen fehlerhaft. Die Erinnerung an zurückliegende Ereignisse ist oft ungenau und lückenhaft. Meinungen können sich ändern.

Der Befragte muss in der künstlich geschaffenen Befragungssituation auf vorgegebene Reize (Fragen) reagieren. „Wenn diese Reaktionen (seine Antworten) auf die Stimuli (die Fragen) nicht mit den Sachverhalten übereinstimmen, die erhoben werden sollen, dann ist darin kein <Fehlverhalten> des Befragten zu sehen“ (Kromrey 2000, S. 337).

Zustimmung, Anpassung oder Nicht- Reagieren sind hier als mögliche Varianten reaktiven Verhaltens zu interpretieren.

3.4.2 Fehlerquellen im Messinstrument

Im Gegensatz zu den oben besprochenen „psychischen Kommunikations-hemmnissen“ sind „technische Kommunikationshemmnisse“ (a.a.O., S. 343) leichter einzugrenzen.

Kommunikationshemmend und somit ergebnisverzerrend können zunächst Konstruktionsfehler sein, welche die äußere Gestaltung des Fragebogens betreffen; schwerwiegender aber sind inhaltliche Fehler, wie z.B. die Formulierung und Position der Fragen.

Um bei der vorliegenden Untersuchung unerwünschte Effekte soweit wie möglich auszuklammern, wird bei der Konstruktion der Fragebögen die Berücksichtigung folgender Kriterien als wesentlich erachtet:

- Als Einleitungsfragen werden Statements gewählt, die das Interesse wecken und für den Befragten von Relevanz sind. Sie sind einfach formuliert und innerhalb weniger Sekunden zu beantworten. Diese „Eisbrecher“ sollen vom Großteil der Befragten mit einem „Ja“ beantwortet werden können. „Ein <Nein> am Anfang des Interviews ist grundsätzlich kein guter Beginn. Fragen, die die meisten verneinen, sind keine guten Eisbrecherfragen. Eisbrecherfragen sollen unterhaltsam und nicht zu schwer sein, aber auch nicht banal wirken. Der Befragte soll das Gefühl bekommen, dass seine Meinung ernstgenommen wird. Eine gute Eisbrecherfrage wirkt so, als könnte man mit ihr auch ein normales Alltagsgespräch beginnen“ (Noelle-Neumann/ Petersen 1996, S. 133f).

- Die Kontextwirkung („Halo-Effekt“, „Fragereiheneffekt“, „Ausstrahlungseffekt“) wird durch die überlegte Positionierung einzelner Fragen gemindert.¹²⁸ „Fragen, die in unerwünschter Weise Einfluss aufeinander ausüben können, müssen möglichst weit auseinander liegen und sollten durch andere Themenbereiche auch inhaltlich getrennt werden“ (Kromrey 2000, S. 362) (siehe Abbildung 28).

Abbildung 28

Einflussfragen und Zielfragen, im Fragebogen jeweils durch Pufferfragen getrennt

Ausländische Mitschüler machen unseren Lehrern immer Schwierigkeiten.
Ungezogene Kinder müssen bestraft werden.

Ein ausländisches Kind kann meine Probleme nicht verstehen.
Ich möchte lieber in eine Klasse gehen, in der nur deutsche Kinder sind.
Ausländische Mitschüler machen unseren Lehrern immer Schwierigkeiten.

Den „Störenfried“ soll man nicht zu viel Beachtung schenken.
Streitigkeiten sollen die Schüler selbständig unter sich regeln.

Es ist eine natürliche Eigenschaft, auf fremde Menschen mit Abwehr zu reagieren.

Die Aufnahmekapazität bezüglich Asylsuchenden ist erschöpft.
Arbeitswillige Menschen können überall auf der Welt gut leben.
Ich habe Verständnis dafür, wenn Menschen aus wirtschaftlicher Not ihr eigenes Land verlassen.

- Zu einem Themenkreis werden mehrere Fragen gestellt. Sie werden zu einem Themenkomplex zusammengefasst. Einige Autoren führen die Kontexteffekte als Argument dafür an, die Fragen unterschiedlicher Themenbereiche völlig durchzumischen (vgl. Noelle 1963, S. 80ff; Laatz 1993, S. 151).
- Fragenkomplexe auseinander zu reißen und von einem Thema zum anderen zu springen, schätze ich eher als verwirrend ein. Die Abfolge der Fragen ist weniger künstlich und einer normalen Gesprächsführung ähnlicher, wenn man eine gewisse Zeit bei einem Thema verweilt.

¹²⁸ Der „Halo-Effekt“ besagt, dass einzelne Fragen aufeinander wirken. Eine Frage kann die Beantwortung der nächstliegenden beeinflussen. „Jede Frage bildet für die nachfolgenden den Bezugsrahmen, sie stellt den Hintergrund für das weitere Gespräch dar, sie <strahlt aus> auf die weitere Gedankenführung. Keine Frage wird vom Befragten isoliert gesehen. Der Ausstrahlungseffekt ist auch dem Bemühen von Befragten um Widerspruchslosigkeit ihrer Antworten zuzuschreiben.“ (Kromrey 2000, S.361; vgl. auch Scheuch 1973, S.91)

- Eine Ausnahme bilden die sogenannten Kontrollfragen. Sie werden aus dem thematischen Zusammenhang herausgenommen und an einer Stelle im Fragebogen eingefügt, die möglichst keine Verbindung zur ähnlichen Frage herstellen läßt.
- Zum Umgang mit schwierigen, sensiblen oder tabuisierten Fragen findet sich in der Fachliteratur häufig der Vorschlag, diese an den Schluss des Fragebogens zu stellen, um ein vorzeitiges Abbrechen zu verhindern.
- Schwierige Fragen aus dem spezifischen thematischen Kontext herauszunehmen und sie an einer Stelle zu konzentrieren, erscheint mir eher kontraproduktiv zu sein. Hier wird dem Vorschlag Dillmanns zugestimmt, schwierige Fragen im Kontext zu belassen, und sie jeweils am Ende eines Fragenkomplexes zu positionieren (vgl. Dillmann 1978, zitiert in: Schnell/Hill/Esser 1999, S. 321/322).
- Demographische Merkmale wie Alter, Geschlecht, Schuljahre etc. werden am Schluss des Fragebogens erhoben. Sie an den Anfang zu stellen, wäre wenig interessant und kaum motivierend.

3.4.3 Einfluss des Untersuchungsleiters

Bei der schriftlichen Form der Befragung fällt der Interviewer als mögliche Fehlerquelle weg.

Die Schülerbefragung erfolgt aber innerhalb der Gruppe (Schulklasse) bei Anwesenheit eines Untersuchungsleiters. Nun kann auch die Person des Untersuchungsleiters das Antwortverhalten der Schüler modifizieren. Sein Auftreten, seine Erscheinung, seine Art der Kontaktaufnahme hinterlassen beim Schüler einen Eindruck. Hinter diesem Eindruck werden gewisse Erwartungshaltungen vermutet, denen man zu entsprechen versucht (vgl. Kapitel 3.4.1.2)¹²⁹.

Um die Tendenz des Sich-Anpassen-Wollens zu verringern, wird der Untersuchungsleiter im einführenden, instruierenden Gespräch eine möglichst wertneutrale Position einnehmen.

Er wird den Schülern vermitteln, dass es keine „falschen“ Antworten geben kann, dass jeder eine andere Meinung haben darf und dass jede Meinung wichtig ist und respektiert wird.

Die Hemmung und Angst vor dem Fragebogen wird er dadurch verringern, indem er individuelle Hilfe bei Verständnisfragen anbietet. Die Bearbeitungstechnik wird durch gemeinsames Ankreuzen von Beispielen eingeübt (vgl. Abb. 23).

¹²⁹ Reuband untersucht den Einfluss von Geschlecht, Alter und Bildung des Interviewers auf das Antwortverhalten Jugendlicher (vgl. Reuband 1990, S.40).

Schanz/ Schmidt messen den Einfluss unsichtbarer Merkmale wie z.B. des Erziehungsstils (vgl. Schanz/Schmidt 1984, S.97 ff).

Die Konzeption eines reaktiven Messverfahrens¹³⁰ (wie die Fragebogenuntersuchung) schließt per se die Reaktivität der Untersuchungseinheiten mit ein. Die Testpersonen sind sich dessen bewusst, dass sie Gegenstand einer künstlich strukturierten Untersuchung sind und reagieren nicht nur auf die gestellten Fragen, sondern auch auf die äußeren Einflussfaktoren (wie Forschungsinstrument, Untersuchungsleiter). In diesem „Bewusstsein“ liegt meiner Meinung nach die wichtigste verzerrungsauslösende Komponente.

Auch intensivste Bemühungen, jeden denkbaren Störfaktor zu kontrollieren bzw. zu eliminieren, können eine Veränderung der Messergebnisse durch Reaktivität nicht völlig ausschließen. Ein Minimalanteil von ergebnisverzerrenden Artefakten¹³¹ muss einkalkuliert werden.

3.5 Das Auswahlverfahren

In diesem Kapitel soll begründet festgelegt werden, an welchen Untersuchungseinheiten die Hypothesen getestet, d.h. die Messung der Merkmalsausprägungen vorgenommen werden soll. Um für die Untersuchung in Frage zu kommen, müssen die Personen bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Ihre Auswahl geschieht nicht zufällig, sondern wird gezielt, durch vorherige Festlegung der Kriterien, vorgenommen.¹³²

3.5.1 Definition der Grundeinheiten

Um die Untersuchungseinheiten bestimmen zu können, muss zunächst die Grundgesamtheit, nämlich die „Menge der Fälle, für die die Aussagen der Untersuchung gelten sollen“ (Schnell/Hill/Esser 1999, S. 247), definiert werden. Kromrey grenzt den Begriff „Grundgesamtheit“ folgendermaßen ab: „Unter Grundgesamtheit ist diejenige Menge von Individuen, Fällen, Ereignissen zu verstehen, auf die sich die Aussagen der Untersuchung beziehen sollen und die

¹³⁰ Im Gegensatz dazu wird von <nicht-reaktiven Messverfahren> gesprochen, wenn „<Spuren> alltäglicher Handlungsabläufe als Indikatoren für eben diese Handlungen“ (Kromrey 2000, S.505 und 506) ausgewertet werden. „Zum Beispiel kann der Abnutzungsgrad von Teppichfließen vor Ausstellungsobjekten im Museum als Indikator für das Interesse der Besucher an den jeweiligen Objekten dienen (je mehr Personen davor stehen bleiben, desto stärker wird der Boden abgenutzt); desgleichen kann die Anzahl der Nasenabdrücke in Kinderhöhe an Ausstellungsveritinen speziell auf das Interesse von Kindern an den präsentierten Objekten hindeuten“ (a.a.O., S. 506, zitiert nach Schnell/Hill/Esser 1988, S. 377 ff).

¹³¹ „Unter einem Artefakt ist in diesem Zusammenhang die durch das Instrument eingeschränkte oder provozierte Meinungsäußerung zu verstehen“ (Atteslander 1993, S. 142).

¹³² Eine willkürliche Auswahl dagegen wäre dann gegeben, wenn sich „ ein Interviewer () etwa an einer belebten Straßenkreuzung aufstellen und die bei roter Ampel wartenden Passanten ansprechen, oder () an einer Haltestelle eines öffentlichen Verkehrsmittels wartende Fahrgäste befragen“ (Kromrey 2000, S. 262) würde.

im Hinblick auf die Fragestellung und die Operationalisierung vorher eindeutig abgegrenzt werden muss“ (Kromrey 2000, S. 251).¹³³

Die Definition der für die vorliegende Untersuchung relevanten Grundgesamtheit lautet:

Alle Schüler

- in der Bundesrepublik Deutschland
- aus vierten Grundschulklassen
- mit einem Anteil ausländischer Mitschüler,
- die Fremdsprachenunterricht
- nach den unten angeführten Konzeptionen (siehe Teilgesamtheiten) erhalten.

Alle Lehrer

- in der Bundesrepublik Deutschland,
- die in vierten Grundschulklassen
- mit einem Anteil ausländischer Schüler
- Fremdsprachenunterricht
- nach den unten angeführten Konzeptionen (siehe Teilgesamtheiten) erteilen.

Die Grundgesamtheit der Schüler und Lehrer wird zudem nach ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen unterrichtlichen Konzepten differenziert. Sie wird daher in folgende Teil- Grundgesamtheiten aufgeteilt:

Grundgesamtheit der Schüler:

Teilgesamtheit 1

Alle oben genannten Schüler, die nach dem Begegnungskonzept als Sensibilisierung unterrichtet werden.

Teilgesamtheit 2

Alle oben genannten Schüler, die nach dem Begegnungskonzept grenzüberschreitender Spracharbeit unterrichtet werden.

Teilgesamtheit 3

Alle oben genannten Schüler, die in Arbeitsgemeinschaften ohne verbindliche Konzeption unterrichtet werden.

Teilgesamtheit 4

Alle oben genannten Schüler, die nach dem integrierten Fremdsprachenkonzept unterrichtet werden

¹³³ In der englischsprachigen Literatur wird die „Grundgesamtheit“ als „target population“ bezeichnet, „who would, in the ideal world, be the subject of the research, and about whom one is trying to say something“ (Punch 1998, S. 105).

Teilgesamtheit 5

Alle oben genannten Schüler, die nach dem ergebnisorientierten Fremdsprachenkonzept unterrichtet werden.

Grundgesamtheit der Lehrer:

Teilgesamtheit 1

Alle oben genannten Lehrer, die nach dem Begegnungskonzept als Sensibilisierung unterrichten.

Teilgesamtheit 2

Alle oben genannten Lehrer, die nach dem Begegnungskonzept grenzüberschreitender Spracharbeit unterrichten.

Teilgesamtheit 3

Alle oben genannten Lehrer, die in Arbeitsgemeinschaften ohne verbindliche Konzeption unterrichten.

Teilgesamtheit 4

Alle oben genannten Lehrer, die nach dem integrierten Fremdsprachenkonzept unterrichten.

Teilgesamtheit 5

Alle oben genannten Lehrer, die nach dem ergebnisorientierten Fremdsprachenkonzept unterrichten.

Da die fremdsprachlichen Unterrichtskonzeptionen bundeslandspezifisch sind, werden die Teilgesamtheiten jeweils einzelnen Bundesländern zugeordnet, in denen die Untersuchungen durchgeführt werden sollen.

Abbildung 29

Teilgesamtheit	Konzeption	Bundesland
Teilgesamtheit 1	Begegnungskonzept als Sensibilisierung	Bayern
Teilgesamtheit 2	Begegnungskonzept grenzüberschreitender Spracharbeit	Saarland
Teilgesamtheit 3	Arbeitsgemeinschaften ohne verbindliche Konzeption	Schleswig-Holstein
Teilgesamtheit 4	Integrierte Fremdsprachenarbeit	Rheinland-Pfalz
Teilgesamtheit 5	Ergebnisorientiertes Fremdsprachenkonzept	Mecklenburg-Vorpommern

Diese geschichtete Auswahl erlaubt bei der Schülerpopulation eine nach Gruppen getrennte Auswertung der Untersuchungsergebnisse.

Die Grundgesamtheit der Lehrer kann bei der Auswertung nicht in ihre Teilgesamtheiten aufgliedert werden, da die Definition dieser

Untersuchungseinheit den in Frage kommenden Personenkreis bereits so weit eingrenzt, dass eine zusätzliche Differenzierung nach der unterrichtlichen Konzeption keine repräsentativen¹³⁴ Aussagen mehr erwarten ließe.

3.5.2 Definition der Erhebungseinheiten

Aus jeder der aus der Grundgesamtheit gewonnenen Teilgesamtheiten werden Stichproben („random samples“) gezogen, da eine Vollerhebung wegen der Größe der Grundgesamtheit nicht durchführbar ist. „With random sampling, each unit of the population has an equal probability of inclusion in the sample“(Bryman 2001, S. 88).

Pro Konzeption/Bundesland ist eine Anzahl von 300 bis 350 Erhebungseinheiten (Schüler) vorgesehen. Der Umfang der Lehrerbefragung ergibt sich aus der Anzahl der Fremdsprachenlehrer an den an der Untersuchung teilnehmenden Schulen; pro Bundesland wird eine Beteiligung von etwa 20 Lehrern erwartet. Insgesamt werden in der Gruppe der Schüler ca. 1500 und in der Gruppe der Lehrer ca. 100 Untersuchungseinheiten angestrebt.

Über die tatsächliche Teilnahme der nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Teilkollektive (cluster) entscheidet schließlich

- die Erlaubnis des zuständigen Ministeriums zur Durchführung der Untersuchung
- die Bereitschaft der ausgewählten Schule bzw. des Klassenlehrers, an der Untersuchung teilzunehmen
- die schriftliche Einverständniserklärung der Eltern zur Teilnahme ihres Kindes
- die Bereitschaft der einzelnen Lehrer, an der Untersuchung teilzunehmen.

3.6 Die Vortestung

Um ein möglichst hohes Maß an Zuverlässigkeit¹³⁵ und Gültigkeit¹³⁶ der als Erhebungsinstrumente einzusetzenden Fragebögen zu erreichen, werden in der Entwicklungsphase verschiedene Pretests durchgeführt. „Sie dienen dazu, das erstellte Erhebungsinstrument auf seine Tauglichkeit hin zu testen und zu

¹³⁴ „repräsentativ“ heißt in diesem Zusammenhang: „Es besteht Kongruenz zwischen theoretisch definierter Gesamtheit und tatsächlich durch die Stichprobe repräsentierter Gesamtheit; oder: Die Stichprobe ist ein <verkleinertes Abbild> einer angebbaren Grundgesamtheit“ (Kromrey 2000, S.259).

¹³⁵ Die Zuverlässigkeit oder Reliabilität gibt das Ausmaß der Genauigkeit an, genauer gesagt „das Ausmaß, in dem die Anwendung eines Erhebungsinstrumentes bei wiederholten Datenerhebungen unter gleichen Bedingungen und bei denselben Probanden das gleiche Ergebnis erzielt“ (Atteslander 1993, S. 332/333).

¹³⁶ Die Gültigkeit oder Validität gibt das Ausmaß an, in dem eine Messmethode tatsächlich das Persönlichkeitsmerkmal misst, das gemessen werden soll (vgl. Lienert 1989, S. 16).

prüfen, inwieweit sich die beabsichtigten Hypothesenprüfungen durchführen lassen“ (Atteslander 2000, S. 315, 316). „That pretesting is an indispensable part of survey research is inarguable“ (Hunt/Sparkman/Wilcox 1982, S. 271). Pretests sind aus dem Grunde unverzichtbar, da durch sie Fehlerquellen und mögliche Probleme, die ein Fragebogen beinhaltet, im Vorfeld entdeckt und verringert oder sogar ausgeschlossen werden können.

Sie haben nach Alemann im Einzelnen folgende Aufgaben zu erfüllen:

1. „Test der einzelnen Frageformulierungen. (Kommen die Fragen an? Wie lassen sich Missverständnisse vermeiden?)
2. Test ganzer Skalen und Indizes, Eichung. (Welche Items sind entbehrlich? Welche diskriminieren am besten? Welche Indikatoren sind am angemessensten?)
3. Test des Forschungsinstruments in seinem Gesamtverlauf. (Reihenfolge der Fragen? Länge der Befragung?)
4. Test der Versuchspersonen. (Gibt es grobe Missverständnisse? Unangenehme Fragen? Sind die Versuchspersonen überfordert oder werden sie gelangweilt?)“ (Alemann 1977, S. 99).

Nach Atteslander soll eine Vor- oder Testerhebung folgende Kriterien überprüfen:

1. „Die Zuverlässigkeit und Gültigkeit
2. Die Verständlichkeit von Fragen
3. Die Eindeutigkeit von Kategorien
4. Die konkreten Erhebungsprobleme“ (Atteslander 2000, S. 316).

Zum methodischen Vorgehen sind in der Literatur nur wenige konkrete Vorschläge zu finden. Pretest-Techniken sind bislang kaum standardisiert oder kodifiziert (vgl. Schnell/Hill/Esser 1999, S. 325)¹³⁷.

Zu Beginn der Pretestphase war mir noch nicht klar, welche Methode die effektivste sei und wie viele Tests nötig sein würden, um zu aussagekräftigen Ergebnissen kommen zu können. Erst im Laufe der Vortestung, vor allem nachdem erste Auswertungen vorlagen, gewann ich an Einsicht, dass nur mit einer Kombination von verschiedenen Methoden ausreichende Hinweise über die Validität, Verständlichkeit und Eindeutigkeit zu erwarten waren.

So erfolgte nach einer Experteneinschätzung, welche die Gültigkeit und Verständlichkeit der Indikatoren überprüfen sollte, die Vortestung des Fragebogenrohentwurfs an einem der Hauptuntersuchung entsprechenden Sample. Diese Vortestung bestand für jede Zielgruppe (Lehrer, Schüler) aus zwei methodisch unterschiedlichen Teilen:

¹³⁷ Alemann (1977) verweist angesichts mangelnder allgemeingültiger Kriterien auf „Erfahrung und Fingerspitzengefühl“ (a.a.O., S. 97)!

1. der Bearbeitungsphase: Ausfüllen des Fragebogens mit Beobachtung des Antwortverhaltens bei den Schülern
2. der Beurteilungsphase:
 - a) gezieltes Nachfragen („probing“) (Schülerstestgruppe)
 - b) Ausfüllen eines Begleitbogens (Lehrerstestgruppe)

Während der erste Teil mehr dazu geeignet war, das Testinstrument zu überprüfen (siehe Alemann, 1., 2. und 3. Punkt), so brachte der zweite Teil wertvolle Aussagen über die Testpersonen (Alemann, 4. Punkt).

Die Darstellung von Theorie und Praxis, von Ergebnissen und Konsequenzen der einzelnen Pretestphasen ist Inhalt des folgenden Kapitels.

3.6.1 Prüfung der Validität durch Experteneinschätzung

Zur Prüfung der Validität wurden die einzelnen Statements der Fragebögen einer Experteneinschätzung unterzogen (expert validity). Die Einschätzung der Gültigkeit durch eine Expertenstichprobe wird dann als sinnvoll erachtet, „wenn die Validitätsmerkmale methodisch schwer operationalisierbar und begrifflich schwer fassbar sind (unscharfe Begriffe)“ (Sprung/Sprung 1984, S.190).

Das Ergebnis dieser Validierungsform wird auch mit „Ratervalidität“ bezeichnet, da „ein <rating> zur Validierungsschätzung verwandt wird“ (a.a.O., S. 186). „Es bleibt () jedem Testinterpreten überlassen, das Kriterium anzuerkennen oder zu verwerfen“ (Lienert 1989, S. 256). Die Tauglichkeit und Angemessenheit einzelner Items zur Erfassung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale wird bestimmt durch die „Übereinkunft“ (a.a.O., S. 256) der beurteilenden Experten. Sprung/Sprung sprechen in diesem Fall von einer „approximativ-logischen Validität“¹³⁸ (a.a.O., S. 190).

An der Validitätsprüfung beteiligten sich insgesamt 181 Studenten der philosophischen Fakultät an der Universität Passau. Sie wurden gebeten, die einzelnen Items nach ihrem jeweiligen Bezug zur übergeordneten Merkmalsdimension einzuschätzen (siehe 3.8.1, 3.8.2 und 3.8.3). Für die Beurteilung standen drei Antwortkategorien (ja – teilweise – nein) zur Auswahl.

¹³⁸ „Approximativ-logische Validität“ im Unterschied zur „totalen Validität“, welche vorliegt, wenn

- „zur Validierung eines Verfahrens das gesamte Universum der Merkmalsträger untersucht wurde (Totalität der Merkmalsträger)
- zur Validierung das Universum der Items benutzt wurde, die den Validitätsbereich zu bestimmen gestatten (Totalität der Anforderungen) ()
- () genau die Anforderungen zur Testung benutzt werden, die auch die später geforderte Anforderung bilden (z.B. zur Probe schreiben lassen, zur Probe kochen lassen, zur Probe an der Maschine arbeiten lassen, zur Probe fahren lassen usw.)“ (Sprung/Sprung 1984, S. 189/190).

Nach der Aufzeichnung der Messwerte in einer Datenmatrix wurden die Einschätzungsergebnisse zu den einzelnen Merkmalsdimensionen in Graphiken sichtbar gemacht (siehe Kapitel 3.8.5 und 3.8.6). Eindeutig abzulesen sind hier Variable mit niedrigen Einschätzungswerten, welche für die Elimination in Frage kommen.

Items mit weniger als 66% Anerkennung wurden aus den Fragebögen separiert. In Ausnahmefällen habe ich jedoch Items aufgenommen, deren Validierungswerte unter dem oben genannten Prozentsatz liegen. Die Gründe dafür werden unten erläutert.

Abbildung 30

Items mit relativ niedrigem Anerkennungswert / Schülerfragebogen

<u>Merkmalsdimension</u>	<u>Items/ Anerkennungswert in Prozent</u>
Konformismus – Stereotypen – Vorurteile	Der Klügere gibt nach.(56%) Ich bin immer anständig.(38%) *Wenn man angegriffen wird, muss man sich wehren. (63%)
Ethnozentrismus – Empathie – Toleranz	Italienische Autos sind sicherer als deutsche. (50%) Wenn Ausländer deutsch sprechen hört , sich das komisch an. (29%) *Ein Negerkind kann ein guter Klassensprecher sein? (53%)
Offenheit	Auch wenn ich erwachsen bin, möchte ich bleiben, wo ich jetzt wohne. (36%) *Ich suche mir Freunde, die so sind wie ich. (46%) Es ist mir zu anstrengend, mich mit ausländischen Kindern zu unterhalten. (55%) Wenn ich erwachsen bin, werde ich sehr viel reisen.(60%) Wenn ausländische Schüler deutsch sprechen, verstehe ich nicht, was sie sagen wollen. (33%) *Wenn ein neuer Schüler zu uns in die Klasse kommt, möchte ich mich zu ihm setzen.(65%)

Abbildung 31

**Items mit relativ niedrigem Anerkennungswert/
Lehrerfragebogen**

<u>Merkmalsdimension</u>	<u>Items / Anerkennungswert in %</u>
Unterrichtsstil – Erziehungsstil	<p>Fremdsprachenlernen überfordert den Grundschüler. (42%)</p> <p>* Der Fremdsprachenunterricht macht den Schülern Spaß. (50%)</p> <p>Meine Schüler lernen die Fremdsprache größtenteils am Computer.(15%)</p> <p>*Jeder Schüler besitzt für den Fremdsprachenunterricht ein Arbeitsheft vom _____ Verlag. (44%)</p> <p>*Die Schüler führen ein Vokabelheft.(63%)</p> <p>*Ich benutze ein Lehrerhandbuch vom _____ Verlag.(43%)</p> <p>*Viele Schüler haben Angst, beim Sprechen Fehler zu machen. (41%)</p>
Einstellung zum Fremd- sprachenfrühbeginn	<p>Die Schüler wollen viel über die Kultur des fremdsprachigen Landes wissen. (63%)</p> <p>*Je jünger die Schüler, um so weniger behalten sie. (62%)</p> <p>Ich bin von der Schul- oder Schulumtsleitung aufgefordert worden, Fortbildungen für den FU zu besuchen. (42%)</p> <p>Ich erteile Fremdsprachenunterricht in mehreren Klassen. (40%)</p> <p>*Ich erteile Fremdsprachenunterricht seit _____ Jahr/Jahren.(41%)</p> <p>Gruppenarbeit lässt nicht zu, Einzelleistungen zu beurteilen.(32%)</p>
Konfliktbewältigung	<p>*Die Immigrantenkinder in meiner Klasse fügen sich unauffällig in die Klassengemeinschaft ein. (30%)</p>
Ethnozentrismus – Angst	<p>Ich glaube, dass unsere Politiker auf Zuwanderung richtig reagieren. (51%)</p> <p>Ich glaube, dass die derzeitigen politischen Bemühungen gesellschaftliche Probleme positiv lösen können. (53%)</p> <p>Ich denke, dass in unserer demokratischen Gesellschaft in Zukunft Menschen aus verschiedenen Regionen der Welt friedvoll nebeneinander leben werden. (64%)</p> <p>*In unserer pluralistischen Gesellschaft ist Vieles nicht mehr durchschaubar. (63%)</p> <p>*Behinderte sollen zusammen mit gesunden Kindern unterrichtet werden.(61%)</p> <p>*Gewalt gegen Minderheiten ist in unserer Gesellschaft ein Randphänomen. (56%)</p>

Offenheit	<p>Ich hole mir viele Informationen aus dem Internet. (56%)</p> <p>*Welche fremdsprachigen Länder haben Sie in den letzten fünf Jahren besucht? (53%)</p> <p>*In welchen Sprachen können Sie sich einigermaßen gut verständigen? (54%)</p> <p>*Auf die heutige Menschheit trifft der Satz zu: Wir sitzen alle im gleichen Boot. (60%)</p> <p>Ich habe ganz alleine eine Auslandsreise unternommen. (51%)</p>
Konformismus – Stereotypen – Vorurteile/ Empathie – Toleranz	<p>– Ich würde meine Heimat auch in finanzieller Not nicht verlassen.(49%)</p> <p>*Ein gesunder Hausverstand bewahrt vor vielen Problemen. (60%)</p> <p>*Ich bin bodenständig. (40%)</p> <p>*Wenn ein Lehrer auf die Einhaltung bestimmter Regeln besteht, kommt es kaum zu Konflikten im Klassenzimmer. (64%)</p> <p>Wenn mich ein Schüler angelogen hat, diskutiere ich mit der Klasse über eine angemessene Strafe. (24%)</p> <p>*Es fällt mir schwer, vor meinen Schülern eigene Fehler zuzugeben. (59%)</p> <p>*Die Industrieländer tragen eine Mitschuld an der ökologischen Zerstörung in der „Dritten Welt“. (57 %)</p>

Bei den mit * gekennzeichneten Aussagen handelt es sich um Items, die bei der Expertenvalidierung teilweise knapp unter dem Anerkennungswert von 66% liegen, deren Korrespondenz zur jeweiligen Merkmalsdimension jedoch argumentativ belegbar ist, und deren Beantwortung ich als sehr aussagekräftig einstufe. Sie wurden vorerst noch nicht aus den Fragebögen eliminiert, sondern bei weiteren Pretests verwendet.

Einige Beispiele mit niedrigem Anerkennungswert seien hier expliziert betrachtet:

Der Aussage „Ich bin bodenständig“ wurde von 60% der Beurteilern die Korrespondenz zur Merkmalsdimension Offenheit abgesprochen.

Der Duden definiert das Adjektiv „bodenständig“ mit „lange ansässig“, „fest in der Heimaterde verwurzelt“. Von einer Person, die sich selbst als bodenständig bezeichnet, wird eine enge, „gefühlbetonte Verbundenheit“¹³⁹ zu dem Ort angenommen, den sie als ihre Heimat bezeichnet. Die „feste Verwurzelung“ in der Heimat, in deren Tradition und Sitte, impliziert eine emotional hohe Bewertung des eigenen „Bodens“ (der eigenen Heimat). Nicht die hohe

¹³⁹ „Heimat = Land, Landesteil oder Ort, in dem man (geboren und) aufgewachsen ist oder sich durch ständigen Aufenthalt zu Hause fühlt (oft als gefühlbetonter Ausdruck enger Verbundenheit gegenüber einer bestimmten Gegend)“ (Duden 1996, S. 680).

Bewertung des Eigenen, sondern die emotionale Überlagerung grenzt den Horizont des Interesses ein, verengt den Blick für das Andere, das Fremde. Eine unvoreingenommene Öffnung für Dinge, die außerhalb der heimatlichen Grenzen, außerhalb des Bekannten und Vertrauten liegen, ist für „bodenständige“ Menschen sicherlich erschwert, wenn nicht gar unmöglich. Diese Überlegungen gaben Anlass dazu, das Item „Ich bin bodenständig“ als Indikator für die Dimension Offenheit im Fragebogen vorerst zu belassen.

Das Statement „Viele Schüler haben Angst, beim Sprechen Fehler zu machen“ wurde nur von 41% der beurteilenden Experten als Hinweis auf den Unterrichts- und Erziehungsstil anerkannt.

Beobachtungen und Untersuchungen zum Fremdsprachenfrühbeginn belegen einen prinzipiell unbeschwerten, unbefangenen Umgang mit der Fremdsprache im Grundschulalter. Haben Schüler jedoch Angst, beim Sprechen Fehler zu machen, sind die Motive weniger in der Persönlichkeitsstruktur des Schülers als vielmehr in einem unangemessenen Erziehungsstil des Lehrers zu suchen. Monierende Reaktionen des Lehrers auf fehlerhafte Ausdrucksweise verringert die Sprechbereitschaft. Das Bloßstellen eines Schülers kann einerseits aggressives Verhalten hervorrufen, andererseits aber auch vermehrten Rückzug und Verschlussenheit zur Folge haben. Auf die Schaffung einer angstfreien Atmosphäre als unabdingbare Voraussetzung für eine aktive Beteiligung am Fremdsprachenunterricht wird wiederholt in der Literatur hingewiesen. Das Item wurde vorerst nicht eliminiert.

Den selben niedrigen Anerkennungswert von 41% erhielt das Item, das beim Lehrer die Anzahl der Unterrichtsjahre in einer Fremdsprache in der Grundschule abfragen und als Hinweis auf die Einstellung zu eben diesem Fach gelten soll.

Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ist in Deutschland ein noch sehr junges Fach, das zunächst nicht unbedingt einhellige Zustimmung fand.

Die Lehrer mussten sich – durch das herkömmliche Studium nicht vorbereitet – in anfänglich sehr aufwendigen und umfangreichen Fortbildungen (z.T. auch im fremdsprachigen Ausland) die didaktischen und methodischen Besonderheiten des neuen Faches aneignen. Nur motivierte, von der Sache begeisterte Lehrer unterzogen sich schon sehr bald dieser Ausbildung und bestritten in den Schulen die Modell- und Anlaufphase.

Vor diesem Hintergrund kann die Anzahl der Unterrichtsjahre im Fremdsprachenfrühbeginn durchaus als Indiz für die Einstellung zu diesem Fach gewertet werden.

Das Item wurde zunächst nicht aus dem Fragebogen gestrichen.

„Die Immigrantenkinder in meiner Klasse fügen sich unauffällig in die Klassengemeinschaft ein“ ist ein Statement, dem nur 30% der Experten einen Bezug zur Dimension Konfliktlösung zuerkannten.

Eine differenzierte Betrachtung der Situation von Zuwanderern in Deutschland stellt diese Einschätzung jedoch in Frage. Es mag wohl sein, dass sich ausländische Kinder aus wirtschaftlich gut situierten Familien, welche schon über einen längeren Zeitraum in Deutschland wohnen, die deutsche Sprache beherrschen und sozial integriert sind, ohne Unterschied zu ihren deutschen Klassenkameraden in die Klassengemeinschaft einfügen.

Grundlegend anders und weitaus problematischer ist jedoch die Situation von Asylanten und Flüchtlingen. Entscheidend für den Willen zur Integration sind u.a. die Antworten auf folgende Fragen: Wurden die Menschen durch äußere Umstände gezwungen, ihr Herkunftsland zu verlassen? Wollen sie auch wieder dorthin zurückkehren? Wie ist ihre wirtschaftliche und soziale Lage? Welche prospektiven Möglichkeiten sind gegeben? Welche Hilfen werden angeboten? Oft werden die fremde Sprache und Kultur zu Barrieren, die es, wegen des temporär begrenzten Aufenthalts, zu überwinden nicht lohnt. Je größer der Abstand zwischen der eigenen Kultur und den Lebensformen im Aufnahmeland, um so schwieriger die Integration.

Bestehen nicht berechtigte Zweifel daran, ob sich Kinder aus derart problematischen Verhältnissen und mit einer oft belastenden Vergangenheit „unauffällig“ in unsere Klassen „einfügen“ können? Aus der Koexistenz von einheimischen und fremdsprachigen, aus anderen Kulturkreisen stammenden Schülern entstehen doch immer wieder Fragen und Probleme, die in der Klassengemeinschaft thematisiert und aufgearbeitet werden müssen. Ein „Wegschauen“ und Übergehen dieser, wenn auch oft nur verdeckt vorhandener Konfliktpotentiale ist sicherlich nicht der pädagogisch wertvolle Weg.

Als Indiz für Konfliktlösungsstrategien wurde dieses Item vorerst noch eingesetzt.

Insgesamt wurden nach der Experteneinschätzung 20 Items wegen zu niedrigen Validitätswerten aus den Fragebögen eliminiert; davon betroffen waren 7 Variable aus dem Schülerfragebogen und 13 Variable aus dem Lehrerfragebogen.

Somit kann von einer „approximativ-logischen Validität“ (Sprung/Sprung 1984, S. 190) der verbliebenen Items ausgegangen werden.

3.6.2 Prüfung der Verständlichkeit durch Experteneinschätzung

Unzureichendes Erfassen und Interpretieren der Iteminhalte könnte erhebliche Fehlervarianzen verursachen.

Die Prüfung der Verständlichkeit des Schülerfragebogens erfolgte daher dreifach:

- a) durch eine Experteneinschätzung
- b) durch einen Pretest an einem der Hauptuntersuchung entsprechenden Sample
- c) durch die Verwendung von Kontrollfragen.

Die nach der Validitätsprüfung im Schülerfragebogen verbliebenen Items wurden von Experten, in diesem Falle von 58 Grundschullehrerinnen aus dem Schulamtsbezirk Freyung/Grafenau, auf Angemessenheit und Verständlichkeit überprüft. Die Einschätzung der einzelnen Statements erfolgte durch das Ankreuzen einer von drei möglichen Kategorien: „gut verständlich“, „teilweise verständlich“ und „zu schwierig“ (siehe Kapitel 3.8.7)

Mehrere befragte Experten ergänzten ihr Urteil durch zusätzliche schriftliche Anmerkungen, welche als wertvolle Hinweise in die Überarbeitung mit aufgenommen wurden.

Die Auswertung dieser Experteneinschätzung (siehe Abbildung 32) ergab einen insgesamt hohen Verständlichkeitswert der einzelnen Items. Lediglich bei einer Frage (Item 10 im Schwierigkeitsfragebogen) lag die geschätzte durchschnittliche Verständlichkeit unwesentlich unter 50%. Von den insgesamt 53 Items erhielten 47 einen durchschnittlichen Prozentwert der Verständlichkeit, der höher lag als 66 („Zweidrittelmehrheit“).

Gemäß der abgegebenen Urteile wurden die 53 Items in eine aufsteigende Rangordnung gebracht (siehe Abbildung 33). Diese Rangordnung expliziert den geschätzten Schwierigkeitsgrad der einzelnen Items.

Abbildung 32

Einzelanalyse der Items V1-V53

Jede Frage wurde von den Befragten nach Ihrer Verständlichkeit für Schüler der 3. und 4 Klasse beurteilt.

Zur Ermittlung der durchschnittlichen Verständlichkeit wurden die Antworten folgendermaßen gewichtet:

"trifft voll zu"	1	("zu 100% verständlich")
"trifft teilweise zu"	0,5	("zu 50% verständlich")
"trifft nicht zu"	0	("zu 0% verständlich")

Die Rangordnung dient zur anschaulichen Ermittlung kritischer Items.

Befragt wurden 58 GrundschullehrerInnen.

absolute Anzahl	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18
zu schwierig	6	8	2	4	4	1	3	1	5	17	6	4	4	3	6	9	13	11
teilweise verständlich	34	17	6	14	39	7	17	21	20	27	23	17	17	11	25	13	18	23
gut verständlich	18	33	50	40	15	50	37	36	33	14	29	37	37	43	27	36	27	24
gesamte Antworten	58	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58
relativer Anteil																		
zu schwierig	0,1	0,14	0,03	0,07	0,07	0,02	0,05	0,02	0,09	0,29	0,1	0,07	0,07	0,05	0,1	0,16	0,22	0,19
teilweise verständlich	0,59	0,29	0,1	0,24	0,67	0,12	0,3	0,36	0,34	0,47	0,4	0,29	0,29	0,19	0,43	0,22	0,31	0,4
gut verständlich	0,31	0,57	0,86	0,69	0,26	0,86	0,65	0,62	0,57	0,24	0,5	0,64	0,64	0,75	0,47	0,62	0,47	0,41
gesamte Antworten	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Verständlichkeit	0,60	0,72	0,91	0,81	0,59	0,92	0,80	0,80	0,74	0,47	0,70	0,78	0,78	0,85	0,68	0,73	0,62	0,61
Rang	3	10	32	21	2	34	19	19	13	1	8	16	16	26	7	12	5	4
Bewertung	?	?			?		?	?	?	!	?	?	?		?	?	?	?

absolute Anzahl	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27	V28	V29	V30	V31	V32	V33	V34	V35	V36
zu schwierig	5	5	6	7	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
teilweise verständlich	8	14	22	19	16	20	7	3	5	8	8	12	2	7	5	2	2	10
gut verständlich	45	39	30	32	40	34	50	55	53	50	50	46	55	50	52	55	56	48
gesamte Antworten	58	58	58	58	58	58	57	58	58	58	58	58	57	57	57	57	58	58
relativer Anteil																		
zu schwierig	0,09	0,09	0,1	0,12	0,03	0,07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
teilweise verständlich	0,14	0,24	0,38	0,33	0,28	0,34	0,12	0,05	0,09	0,14	0,14	0,21	0,04	0,12	0,09	0,04	0,03	0,17
gut verständlich	0,78	0,67	0,52	0,55	0,69	0,59	0,88	0,95	0,91	0,86	0,86	0,79	0,96	0,88	0,91	0,96	0,97	0,83
gesamte Antworten	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Verständlichkeit	0,84	0,79	0,71	0,72	0,83	0,76	0,94	0,97	0,96	0,93	0,93	0,90	0,98	0,94	0,96	0,98	0,98	0,91
Rang	24	18	9	10	23	15	38	48	43	35	35	31	49	38	43	49	49	32
Bewertung		?	?	?		?												

absolute Anzahl	V37	V38	V39	V40	V41	V42	V43	V44	V45	V46	V47	V48	V49	V50	V51	V52	V53
zu schwierig	5	0	0	4	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
teilweise verständlich	30	5	13	21	15	13	13	5	19	6	6	6	5	16	1	6	2
gut verständlich	23	53	45	33	42	45	45	53	38	52	52	51	53	41	57	52	56
gesamte Antworten	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58	58
relativer Anteil																	
zu schwierig	0,09	0	0	0,07	0,02	0	0	0	0,02	0	0	0,02	0	0,02	0	0	0
teilweise verständlich	0,52	0,09	0,22	0,36	0,26	0,22	0,22	0,09	0,33	0,1	0,1	0,1	0,09	0,28	0,02	0,1	0,03
gut verständlich	0,4	0,91	0,78	0,57	0,72	0,78	0,78	0,91	0,66	0,9	0,9	0,88	0,91	0,71	0,98	0,9	0,97
gesamte Antworten	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Verständlichkeit	0,66	0,96	0,89	0,75	0,85	0,89	0,89	0,96	0,82	0,95	0,95	0,93	0,96	0,84	0,99	0,95	0,98
Rang	6	43	28	14	26	28	28	43	22	40	40	35	43	24	53	40	49
Bewertung	?			?													

Die Items mit den Rängen 1-10 werden im Folgenden besonders betrachtet:

Abbildung 33

Rang	Durchschnittliche Verständlichkeit	Item (Nummer im Schwierigkeitsfragebogen)
1	0,47	Die Deutschen werden von den Ausländern ausgenutzt. (10)
2	0,59	Der Tüchtige hat Erfolg. (5)
3	0,60	Kinder sollen vor Erwachsenen immer Achtung haben. (1)
4	0,61	Ein ausländisches Kind kann meine Probleme nicht verstehen. (18)
5	0,62	Ein deutscher Müllmann arbeitet schneller als ein französischer. (17)
6	0,66	Ich habe Angst vor der Zukunft. (37)
7	0,68	Einem deutschen Freund kann ich mehr anvertrauen als einem ausländischen. (15)
8	0,70	Ausländische Mitschüler machen unseren Lehrern immer Schwierigkeiten. (11)
9	0,71	Kinder aus anderen Ländern haben ähnliche Probleme wie wir. (21)
10	0,72	Wenn jemand schmutzig ist, ist er meistens auch dumm. (2)

Die Expertengruppe ordnete dem Item 10 (Die Deutschen werden von den Ausländern ausgenutzt) den höchsten Schwierigkeitsgrad (Rang 1) zu. Ihre Einschätzung impliziert, dass mehr als die Hälfte der Schüler (53%) dieses Item nicht, bzw. nicht richtig verstehen würden.

Die Ursache für diese Beurteilung ist wohl darin zu suchen, dass die Lehrer als Bezugsgruppe nicht die Gesamtheit der Schüler im Alter von 8 bis 10 Jahren im Auge hatten, sondern nur die Schüler der eigenen Klasse, für die gilt, dass sie – aus einer ländlichen Gegend stammend - kaum Erfahrungen mit „Ausländern“ haben.

Denn einige zusätzliche schriftliche Anmerkungen im Fragebogen weisen darauf hin, dass die Schwierigkeit weniger im Erfassen des Sinngehaltes angenommen wird, als vielmehr im mangelnden Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler.

Die Untersuchungseinheiten für den Haupttest werden jedoch so ausgewählt, dass sie - im Gegensatz zu Einheiten, auf die im vorliegenden Pretest Bezug

genommen wurde – das Kriterium „Erfahrung im Zusammenleben mit ausländischen Mitbürgern“ erfüllen.¹⁴⁰

In dieser Population angewendet, würde sich die Schwierigkeit des Items verringern.

Die Problematik einer Verwendung des Items im Schülerfragebogen wird jedoch durch einen weiteren Aspekt verschärft.

Neben der Schwierigkeitseinschätzung wurden speziell zu diesem Item Zusatzurteile abgegeben, die es als „tendenziös“ oder „ausländerfeindlich“ einstufen.

Daher wurde das Item aus dem Schülerfragebogen eliminiert.

Nicht als schwierig, sondern als „tendenziös“ und „diskriminierend“ wurde auch das Item Nr. 22 (Einen Neger zum Vater zu haben kann schön sein.)¹⁴¹ kritisiert. Der Begriff „Neger“ wurde nun durch den vermutlich weniger vorbelastenden Terminus „Chinese“ ersetzt.

Für die Items 5 und 1, die in der Rangordnung den Platz 2 und 3 einnehmen, wurde eine durchschnittliche Verständlichkeit von 59 und 60 % errechnet. Sprachliche Verständlichkeitschwierigkeiten vermuten die Experten bei den Begriffen „der Tüchtige“, „Erfolg“ und „Achtung“.

Die beiden Items wurden aus dem Schülerfragebogen herausgenommen.

Beim Item Nr. 50 (Wenn ich ungezogen bin, gibt es Hausarrest) wiesen einige Experten in Anmerkungen auf den Terminus „Hausarrest“ hin, der den Schülern nicht geläufig sein könnte. Der Begriff wurde ersetzt durch die Bezeichnung einer anderen, wohl bekannteren restriktiven Maßnahme, nämlich „Fernsehverbot“.

Eine nächste Gruppe unter den als schwierig eingeschätzten Items bilden solche, die die Einstellung zu ausländischen Mitschülern eruieren sollen (Nr.18, Nr.15, Nr. 11, Nr. 21).

Hier wiederholt sich offensichtlich die oben beschriebene Problematik, dass bei der Schülergruppe, auf die bei der Einschätzung Bezug genommen wurde, mangels konkreter Erfahrung kein Wissen zu solchen Aspekten vorliegen kann. Infolge dessen wurden diese Statements auf die oberen Plätze in der Rangliste verwiesen.

¹⁴⁰ Atteslander (2000) verweist auf die „notwendige Vergleichbarkeit des Samples bei Vor- und Hauptuntersuchungen“ (a.a.O., S. 316). Ein weiterer Pretest zur Verständlichkeit der Fragen ist an einer Untersuchungseinheit geplant, die in allen Punkten mit dem Sample der Hauptuntersuchung vergleichbar ist.

¹⁴¹ Das Item Nr. 22 zählt auf Grund seiner geschätzten Verständlichkeit nicht zu den zehn „Schwierigsten“. Dasselbe gilt für das Item Nr. 50. Sie werden in diesem Zusammenhang erwähnt, weil sie jeweils einen vermeintlich kritischen Begriff beinhalten, der durch einen anderen ersetzt wird.

Da die fraglichen Items jedoch keine semantischen Schwierigkeiten beinhalten und sie in der Hauptuntersuchung an eine Population mit entsprechendem Erfahrungshintergrund gerichtet sind, werden sie in die Endfassung des Schülerfragebogens aufgenommen.

Den Rang 6 mit einem durchschnittlichen Verständlichkeitswert von 66% erhielt ein Statement, dessen Messwerte den Grad der psychischen Stabilität und der empfundenen Sicherheit anzeigen soll.

Über die Ursachen dieser Einschätzung kann nur spekuliert werden. Das sprachliche Verständnis der Schlüsselbegriffe „Angst“ und „Zukunft“ kann wohl nicht in Zweifel gezogen werden. Worin aber liegt die inhaltliche Schwierigkeit? Erschien den Experten dieses Item als zu heikel oder zu unangenehm für den Befragten? Oder nahmen sie an, dass 8-10 jährige Kinder nur im Augenblick leben und perspektivisches Denken in diesem Alter atypisch sei? Der Einschätzungsunterschied zu einem anderen „Angstitem“ („Ich habe Angst vor der Dunkelheit.“), das mit einer durchschnittlichen Verständlichkeit von 98% bewertet wurde, ist jedenfalls unerklärlich hoch.

Da im Schülerfragebogen noch weitere 6 Items zur Dimension „Angst“ vorliegen, welche von keinem einzigen Beurteiler als „zu schwierig“ bezeichnet und mit einer durchschnittlichen Verständlichkeit von mindestens 90% evaluiert wurden, kann auf die Verwendung des fraglichen Items (Nr. 37) verzichtet werden.

Das Statement mit der Rangordnungsnummer 10 (Wenn einer schmutzig ist, ist er meistens auch dumm.) hat eine stereotype Wenn-Dann-Konklusion zum Inhalt. Die semantische Transparenz wird von den Beurteilern bestätigt. Da aber Items, welche die Latenz von Konformismen und Stereotypen eruieren sollen, noch ein gewisses Maß an Abstraktheit beinhalten, werden sie als schwieriger empfunden, als Items, die offensichtliche Fakten abfragen. Bei einem Prozentwert der Verständlichkeit von 72 erschien die Aufnahme des zitierten Items (Nr. 2) in die Endfassung des Schülerfragebogens gerechtfertigt.

Ordnet man die einzelnen Items den jeweils zu erschließenden Dimensionen zu und vergleicht dann die dimensional Gruppen in ihrem geschätzten Schwierigkeitsgrad, so bestätigt sich die oben genannte Beurteilungstendenz (siehe Abbildung 34).

Konformismus und Ethnozentrismus sind abstrakte¹⁴² Begriffe, welche nicht direkt erfahrbar sind. Um sie erschließen zu können, müssen sie in adäquate, möglichst konkrete Sachverhalte (Indikatoren) umgesetzt werden. Als

¹⁴² „abstrakt = sich im Gedanklichen, Theoretischen bewegend und keinen unmittelbar feststellbaren Bezug zur Wirklichkeit habend“ (Duden 1996, S. 72).

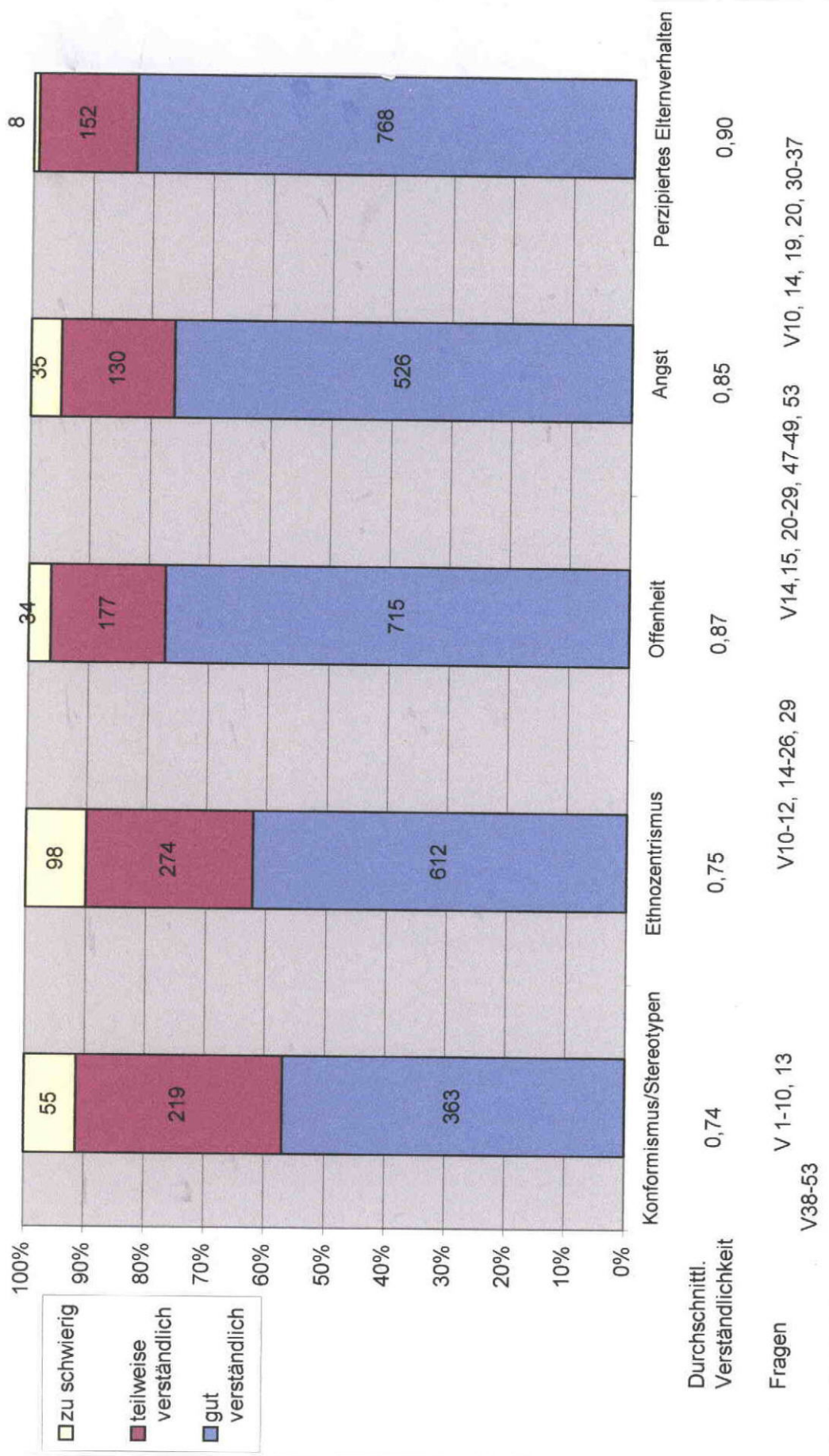
Indikatoren für das Vorhandensein von Konformismus¹⁴³ und Vorurteilen werden Statements gewählt, die pauschale Urteile, unreflektierte Verallgemeinerungen oder undifferenzierte Schlussfolgerungen zum Inhalt haben („Mädchen verstehen nichts von Technik“, „Es sind immer die Gleichen, die Schwierigkeiten machen“ etc.) Aber auch in dieser konkretisierten Form enthalten die Items zu diesen schwer zugänglichen Dimensionen noch einen gewissen Grad an Abstraktion. Die Beantwortung derartiger Items wird berechtigterweise schwieriger eingeschätzt als die Beantwortung von Items mit völlig konkreten Inhalten. Die Items zu den Dimensionen Konformismus/ Stereotypen/ Vorurteile bilden zusammen mit den Ethnozentrismusitems die schwierigste Gruppe mit einer geschätzten durchschnittlichen Verständlichkeit von 74 bzw. 75 %.

Der Dimension „Perzipiertes Elternverhalten“ dagegen wird durch die Beurteiler ein Verständlichkeitswert von 90% zugewiesen. Der Inhalt dieser Itemgruppe sind größtenteils konkret erfahrbare Sachverhalte („Wenn ich ungezogen bin, bekomme ich manchmal eine Ohrfeige“, „Meine Eltern erlauben nicht, dass ich Freunde mit nach Hause bringe“ etc.); die Informationen, die der Befragte zur Beantwortung dieser Items benötigt, sind leichter verfügbar, die Antworten sind geläufiger.

¹⁴³ „Konformismus = Haltung, die durch Angleichung der eigenen Einstellung an die herrschende Meinung gekennzeichnet ist“ (Duden 2001, S. 530).

Abbildung 34

Verständlichkeit der Frageitems geordnet nach Dimensionen



Komprimiert ausgedrückt gilt: Je höher die Abstraktion einer Dimension, desto schwieriger wird die Beantwortung der entsprechenden Items empfunden.

Diese Ergebnisse finden Anwendung als Direktive für die Gestaltung der Itemreihenfolge: Nach der Prämisse „Vom Einfachen zum Schwierigen“ werden Items mit konkreten Inhalten an den Anfang plaziert, während Items zu „schwierigen Dimensionen“ den Schluss eines Themenkomplexes bilden. Auch die Abfolge der Themenkomplexe selbst richtet sich nach dem jeweiligen Grad der Konkretheit.

Als Konsequenz aus der gesamten Experteneinschätzung zur Verständlichkeit der Schülerfragen wurden 6 Items eliminiert, weitere 8 geringfügig verändert und 4 neu formuliert (vgl. Abbildung 35). Da diese überarbeitete Fassung die Indikation von einigen Merkmalsdimensionen nicht mehr zu gewährleisten schien, ergänzte ich 16 neue Items (vgl. Abbildung 36), welche zusammen mit den positiv bewerteten Statements die Grundlage für weitere Pretests darstellten. Die vorläufige Neufassung des Schülerfragebogens (siehe Kapitel 6.1.8) kam in der folgenden Testung zu Einsatz.

Abbildung 35

Fragen für den Schüler der 4. Jgst.	Bearbeitung: eliminieren, verändern, ersetzen
1. Kinder sollen vor Erwachsenen immer Achtung haben.	eliminiert
2. Wenn jemand schmutzig ist, ist er meistens auch dumm.	verändert in: Ein schmutziges Kind ist meistens auch dumm.
3. Ungezogene Kinder müssen bestraft werden.	verändert in: Ich finde es richtig, wenn ungezogene Kinder eine Strafe bekommen.
4. Strenge Lehrer sind gute Lehrer.	
5. Der Tüchtige hat Erfolg.	eliminiert
6. Wenn man angegriffen wird, muss man sich wehren.	
7. Mädchen verstehen nichts von Technik.	
8. Der Klügere gibt nach.	eliminiert
9. Jungen, die weinen, sind Schwächlinge.	verändert in: Jungen, die weinen, kann ich nicht ausstehen.
10. Die Deutschen werden von den Ausländern ausgenutzt.	eliminiert
11. Ausländische Mitschüler machen unseren Lehrern immer Schwierigkeiten.	
12. Ausländische Kinder sind schlechter gekleidet als wir.	ersetzt durch: Ein türkisches Kind kann ein guter Klassensprecher sein.
13. Es sind immer die Gleichen, die Schwierigkeiten machen.	verändert in: In der Klasse sind es immer die Gleichen, die Schwierigkeiten machen.
14. Ich möchte lieber in eine Klasse gehen, in der nur deutsche Kinder sind.	
15. Einem deutschen Freund kann ich mehr anvertrauen als einem ausländischen.	
16. Deutsche Turnschuhe halten länger als japanische.	
17. Ein deutscher Müllmann arbeitet schneller als ein französischer.	verändert in: Ein deutscher Müllmann arbeitet schneller als ein italienischer.
18. Ein ausländisches Kind kann meine Probleme nicht verstehen.	
19. Es gibt zu viele Ausländer in unserer Stadt/ in unserem Ort.	
20. Ausländische Kinder sollen zusammen in eine Klasse gehen.	
21. Kinder aus anderen Ländern haben ähnliche Probleme wie wir.	
22. Einen Neger als Vater zu haben kann schön sein.	verändert in: Einen Chinesen als Vater zu haben kann schön sein.
23. Ich finde es interessant, Freunde zu haben, die anders sind als ich.	
24. Jawela ist ein Gericht, das afrikanische Kinder morgens essen. Ich möchte es probieren.	

25. Von Kindern, die aus einem anderen Land kommen, kann ich viel Interessantes erfahren.	
26. Ich höre gerne zu, wenn ausländische Kinder von ihrer Heimat erzählen.	
27. Ich möchte gerne einen Brieffreund/ eine Brieffreundin aus einem anderen Land.	ersetzt durch: Ich habe viele Freunde/ Freundinnen in der Klasse.
28. Wenn ein neuer Schüler zu uns in die Klasse kommt, möchte ich mich zu ihm setzen.	
29. Ich habe ausländische Freunde.	ersetzt durch: In meiner Freizeit bin ich nur mit deutschen Kindern zusammen.
30. Ich habe oft Angst, alles falsch zu machen.	ersetzt durch: Ich habe oft Angst vor der Schule.
31. Ich habe Angst vor der Dunkelheit.	
32. Alleinsein macht mir Angst.	
33. Ich bemühe mich immer, alles richtig zu machen.	eliminiert
34. Ich schäme mich, wenn ich schlechte Noten habe.	
35. Wenn meine Eltern nicht zu Hause sind, habe ich Angst.	
36. Ich habe Angst vor Menschen, die ich nicht kenne.	
37. Ich habe Angst vor der Zukunft.	eliminiert
38. Meine Eltern helfen mir, wenn ich etwas angestellt habe.	
39. Wenn mir meine Eltern etwas verbieten, erklären sie mir auch den Grund dafür.	
40. Wenn ich etwas ausgefressen habe, will meine Mutter nichts mehr mit mir zu tun haben.	
41. Meine Eltern meckern viel an mir herum.	
42. Mein Vater sagt, dass ich mich wehren soll, wenn andere Kinder mit mir böse sind.	verändert in: Meine Eltern sagen, dass ich mich wehren soll, wenn andere Kinder mit mir böse sind.
43. Meine Eltern finden immer etwas an mir, worüber sie schimpfen können.	
44. Wenn ich etwas Verbotenes mache, weiß ich, dass mich meine Eltern dafür bestrafen.	
45. Wenn wir in der Familie verschiedener Meinung sind, gibt jeder ein bisschen nach.	
46. Meine Eltern sagen, dass ich mir in der Schule nichts gefallen lassen soll.	
47. Ich kann mit meinen Eltern über alles sprechen.	
48. Wenn ich ungezogen bin, bekomme ich manchmal eine Ohrfeige.	

49. Meine Eltern erlauben nicht, dass ich Freunde mit nach Hause bringe.	
50. Wenn ich ungezogen bin, gibt es Hausarrest.	verändert in: Wenn ich ungezogen bin, gibt es Fernsehverbot.
51. Meine Eltern helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.	
52. Wenn ich in der Schule schlecht bin, machen sich meine Eltern große Sorgen.	
53. Ich darf Freunde auch zum Essen mitbringen.	

Abbildung 36

Ergänzungen

54. Ich finde es schön, dass ausländische Kinder in meine Klasse gehen.	
55. Ich suche mir Freunde, die so sind wie ich.	
56. In meiner Freizeit besuche ich ausländische Freunde.	
57. Ich bemühe mich, meinen Eltern keine Sorgen zu machen.	
58. Der Fremdsprachenunterricht macht mir Spaß.	
59. Ich gehe gerne in die Schule.	
60. Wenn wir im Urlaub sind, finde ich schnell neue Freunde.	
61. Ich fühle mich oft einsam.	
62. Beim Spielen bin ich meist der Anführer.	
63. Mein Lehrer/meine Lehrerin hilft mir, wenn ich etwas nicht verstehe.	
64. Ich glaube, die anderen mögen mich.	
65. Ich werde vor fremden Menschen leicht verlegen.	
66. Beim Spielen mit meinen Freunden/Freundinnen habe ich viele Einfälle.	
67. Meine Freunde/Freundinnen können meistens alles besser als ich.	
68. Meine Hausaufgaben mache ich oft zusammen mit meinem Freund/ meiner Freundin.	
69. Es ist mir zu anstrengend, mich mit Kindern zu unterhalten, die die deutsche Sprache nicht gut beherrschen.	

3.6.3 Vortestung des Schülerfragebogens an einem der Hauptuntersuchung entsprechenden Sample

Neben der Einschätzung der Verständlichkeit und der Angemessenheit der Items durch Experten erfolgte ein zusätzlicher Pretest zur Schwierigkeit des Schülerfragebogens an Teilnehmern, die in den definierten Merkmalen der Zielpopulation der Hauptuntersuchung entsprachen.¹⁴⁴ Er sollte primär die bei Alemann unter Punkt 1., 3. und 4. angeführten Aufgaben erfüllen und im Einzelnen folgende Aspekte überprüfen:

- das Verständnis der Items durch den Befragten,
- die Schwierigkeit der Items für den Befragten,
- Interesse und Aufmerksamkeit des Befragten gegenüber den Items,
- die Kontinuität in der Beantwortung („Fluss“),
- die Dauer der Befragung,
- das Interesse des Befragten gegenüber der gesamten Befragung,
- die Belastung des Befragten durch die Befragung (vgl. Schnell/Hill/Esser 1999, S. 324 und 325)¹⁴⁵.

Als methodisches Vorgehen wurde das sog. „debriefing“¹⁴⁶ gewählt:

Der Test an 31 Schülern¹⁴⁷ aus 5 verschiedenen 4.Klassen wurde nicht in der Gruppe, sondern jeweils mit einzelnen Probanden durchgeführt.

Der Untersuchungsteilnehmer (Schüler) war angewiesen, den Fragebogen vollständig auszufüllen. Währenddessen beobachtete der Untersuchungsleiter (die Forscherin) aufmerksam das Antwortverhalten. (Bei welchen Items muss länger überlegt werden? Bei welchen Items wird der Antwortfluss unterbrochen? Wo wird nachgefragt? Wann treten Ermüdungserscheinungen

¹⁴⁴ The pretest „must use respondents who are as similar as possible to the target respondents“ (Tull and Hawkins 1976, zitiert in Hunt/Sparkman/Wilcox 1982, S.270).

¹⁴⁵ Auch Diekmann (1995) nennt vergleichbare Kriterien, welche ein Pretest überprüfen soll (a.a.O., S. 415f).

¹⁴⁶ Eine mögliche Alternative zum sog. „debriefing“ ist das „Think-Aloud-Verfahren“. „Hierbei sollen die Befragten die Gedanken laut äußern, die sie während des Verstehens der Frage, der Suche in ihrem Gedächtnis nach einer Antwort und der Formulierung der Antwort haben“ (Schnell/Hill/Esser 1999, S. 326).

Die Kognitionspsychologie steht dieser Methode sehr kritisch gegenüber, da sie in Frage stellt, ob der Befragte unmittelbaren Zugang zu den eigenen kognitiven Prozessen habe und diese verbal wiedergeben könne (vgl. Statistisches Bundesamt 1996, S. 48; Fowler 1996, S. 112).

¹⁴⁷ Zur Zahl der Untersuchungsobjekte im Pretest finden sich in der Literatur Angaben mit unterschiedlicher Präzision:

„Die Zahl der Untersuchungsobjekte im Pretest wird in der Regel () wesentlich kleiner als in der Hauptuntersuchung sein“ (Atteslander 1993, S. 332).

„Some authors simply recommend that the sample be small“ (Hunt/Sparkman/Wilcox 1982, S. 270).

„Umfang: Einprozentige Stichprobe der geplanten Stichprobe“ (Friedrichs 1980, S. 245).

„Es ist üblich, für den Pretest etwa 20-30 Fälle auszuwählen“ (Alemann 1977, S. 97).

auf? Wie viel Zeit wird für einzelne Themenbereiche / für den gesamten Fragebogen benötigt?). Diese direkt beobachtbaren Hinweise wurden in ein Protokoll aufgenommen.

Nach dem Ausfüllen des Fragebogens wurde durch gezieltes Nachfragen („probing“) das Verständnis und die Interpretation von als „schwierig“ empfundenen Fragen besprochen und - soweit möglich - die Ursachen erkundet. Auch das Interesse an und die evtl. Belastung durch die Befragung konnte im Gespräch erhoben werden. Alle Ergebnisse wurden detailliert im Protokoll aufgezeichnet¹⁴⁸ (siehe Abbildung 37).

3.6.3.1 Interesse an der Befragung / Belastung durch die Befragung

Abbildung 37

Protokollaufzeichnungen

Das Ausfüllen des Fragebogens war interessant. – Mir gefallen Fragebögen. – Naja, es geht. – Es war interessant. – Es hat Spaß gemacht. – Mir hat es gut gefallen. – Sie können ruhig öfter kommen. – Es ist schön, wenn meine Meinung einmal zählt. – Es war gar nicht anstrengend. – Es war gut, dass man nichts schreiben musste. – Es war schön. – Die Nr.5 hat mir am besten gefallen, denn man hat sonst nie das Recht über Erwachsene etwas zu sagen. – Es hat mir gefallen, dass ich auch über die Eltern meine Meinung sagen durfte. – Es war cool. – Ich finde gut, dass meinen Fragebogen die Lehrerin nicht lesen darf. – Es ist toll, dass mein Fragebogen in die Forschung kommt. – Es war viel zu lesen, aber es war nicht schwierig. – Es ist schön, wenn man die eigene Meinung sagen darf. – Ich bin jetzt gar nicht müde.

Die Reaktion der Schüler auf die Befragung war durchwegs positiv. Der Spaß an der Sache wurde vielfach bejaht. Überforderung, Belastung oder Ermüdung traten nicht in Erscheinung. Dass die Befragungssituation „narzistische Bedürfnisse“ wie den „Wunsch nach Beachtung“ und den „Willen zu wirken“ (vgl. Meulemann 1993, S.114) befriedigen konnte, wurde durch entsprechende Schüleräußerungen bestätigt. Auch die Anonymität der Antworten und der Möglichkeiten, seine eigene Meinung ehrlich und frei zu äußern ohne Erwartung negativer Folgen, wirkten sehr motivierend. Die Atmosphäre war freundlich und

¹⁴⁸ Vergleiche hierzu auch Hunt/Sparkman/Wilcox (1982): „The pretesting interviewer should carefully observe the respondent as he/she is filling out the questionnaire. If a respondent hesitates at a particular question, the question may be ambiguous or confusing, or may contain terminology unfamiliar to the respondent. The interviewer should probe the respondent after each question and/or at the end of the questionnaire to ascertain exactly how the respondent interpreted each question and whether the respondent had problems with any questions“ (a.a.O., S.269/ 270).

entspannt; mit großer Offenheit und Aufrichtigkeit fragten die Schüler bei Unsicherheiten und Verständnisschwierigkeiten nach.

3.6.3.2 Verständnisschwierigkeiten

Abbildung 38

Protokollaufzeichnungen

Item	Verständnisfrage (Anzahl der fragenden Schüler)
I.11. Wenn man angegriffen wird, muss man sich wehren.	Von wem wird man angegriffen? Von einem erwachsenen Mann oder von einem Kind? (4)
I.19. Wenn in der Klasse ein Streber ist, darf man ihn trotzdem nicht ärgern.	Ich finde, man darf ihn nicht ärgern. Muss ich jetzt „nein“ ankreuzen? (3)
II.2. Ich glaube, die anderen mögen mich.	Sind da meine Freunde gemeint? Wer sind die anderen? (3)
II.5. Meine Eltern sagen, dass ich mich wehren soll, wenn andere mit mir böse sind.	Sind hier Schüler oder Lehrer gemeint? (2)
II.9. Jungen, die weinen, kann ich nicht ausstehen.	Ich kann solche Jungen ausstehen. Muss ich nun „ja“ ankreuzen? (3)
III.6. Meine Eltern erlauben nicht, dass ich Freunde mit nach Hause bringe.	Ich darf Freunde mitbringen. Muss ich nun „ja“ ankreuzen? (5)
III.11. Wenn ich etwas ausgefressen habe, will meine Mutter nichts mehr mit mir zu tun haben.	Was heißt „ausgefressen“? (2)
IV.5. Ich werde vor fremden Menschen leicht verlegen.	Was heißt „verlegen“? (5)
IV.13. Jawela ist ein Gericht, das afrikanische Kinder morgens essen. Ich möchte es probieren.	Was heißt „Gericht“? (2)
IV.7. Es macht mir nichts aus, mit fremden Menschen zu sprechen.	Es macht mir aber etwas aus. Muss ich jetzt „ja“ ankreuzen? (2)
IV.14. Ich kann mir nicht vorstellen, dass einer gern in Russland lebt.	Ich kann mir das schon vorstellen. Muss ich dann „ja“ ankreuzen? (4)

Die Aufzeichnungen von Verständnisfragen verweisen auf markante Schwierigkeiten bei Aussagen, die eine Verneinung enthalten (I.19.; II.9.; II.6.; IV.7.; IV.14.;) Offensichtlich gelingt es den Schülern zwar, die Frage zu verstehen, kompliziert ist jedoch das richtige Zuordnen der entsprechenden Antwortkategorie. Es fehlt die Einsicht in die Logik, dass ich mit „ja“ antworten muss, wenn ich einer verneinten Aussage zustimme und „nein“ ankreuzen muss,

wenn ich eine verneinte Aussage ablehne. Wird das Ablehnen einer verneinten Aussage (Ich kann mir *nicht* vorstellen, dass einer gern in Russland lebt.) in den eigenen Gedanken zur positiven Aussage (Ich kann mir gut vorstellen, dass ...) umformuliert, so ist der Schüler dazu verleitet, das „ja“ als entsprechende Antwort zu wählen.

Um diese Fehlerquelle auszuräumen, wurden Negationen in positive Aussagen umgewandelt.

Einige Schüler (9) äußerten Fragen hinsichtlich der Interpretation von für sie unverständlichen oder missverständlichen Begriffen („ausgefressen“, „verlegen“, „Gericht“).

Die entsprechenden Items wurden eliminiert, bzw. die fraglichen Wörter durch andere ersetzt.

Um die Items I.11., II.2. und II.5. richtig beantworten zu können, fehlte für eine ebenso große Anzahl der Schüler (9) die Angabe des Personenkreises, auf welchen sich die Aussage beziehen soll. Sie wollten eine nähere Bestimmung, wer mit den „anderen“ gemeint ist.

Die entsprechenden Angaben wurden in den einzelnen Items ergänzt.

Abbildung 39

Korrektur der schwierigen Items

Item	Bearbeitung: ergänzen, verändern, eliminieren
I.11. Wenn man angegriffen wird, muss man sich wehren.	Wenn man von Mitschülern angegriffen wird, muss man sich wehren.
I.19. Wenn in der Klasse ein Streber ist, darf man ihn trotzdem nicht ärgern.	Wenn in der Klasse ein Streber ist, darf man ihn ärgern.
II.2. Ich glaube, die anderen mögen mich.	Ich glaube, die anderen Kinder aus der Klasse mögen mich.
II.5. Meine Eltern sagen, dass ich mich wehren soll, wenn andere mit mir böse sind.	Meine Eltern sagen, dass ich mich wehren soll, wenn andere Schüler mit mir böse sind.
II.9. Jungen, die weinen, kann ich nicht ausstehen.	Jungen, die weinen, finde ich blöd.
III.6. Meine Eltern erlauben nicht, dass ich Freunde mit nach Hause bringe.	Meine Eltern erlauben mir, dass ich Freunde mit nach Hause bringe.

III.11. Wenn ich etwas ausgefressen habe, will meine Mutter nichts mehr mit mir zu tun haben.	eliminiert
IV.5. Ich werde vor fremden Menschen leicht verlegen.	eliminiert
IV.13. Jawela ist ein Gericht, das afrikanische Kinder morgens essen. Ich möchte es probieren.	Jawela heißt das Frühstück, das afrikanische Kinder morgens essen. Ich möchte es probieren.
IV.7. Es macht mir nichts aus, mit fremden Menschen zu sprechen.	Es ist mir unangenehm, mit fremden Menschen zu sprechen.
IV.14. Ich kann mir nicht vorstellen, dass einer gern in Russland lebt.	Ich kann mir gut vorstellen, dass einer gern in Russland lebt.

Trotz einiger Verständnisschwierigkeiten und Unklarheiten wurde der Fragebogen insgesamt sehr zügig beantwortet. Die lesetechnische Bewältigung der einzelnen Items stellte keine Schwierigkeit dar.

3.6.3.3 Verwendung von Kontrollfragen

Zur Überprüfung des inhaltlichen Verständnisses bieten sich auch die in den Fragebogen integrierten Kontrollfragen an. „Kontrollfragen können beispielweise durch eine andere Fragestellung denselben Aspekt nochmals abfragen, oder sie können das inhaltlich genaue Gegenteil abfragen, so dass sich die Antworten bei Frage und Kontrollfrage zu 100 Prozent ergänzen müssten“ (Atteslander 1993, S. 334). Die Korrelation zwischen Frage und Kontrollfrage sollte nahe bei -1 bzw. $+1$ liegen. Kann ein entsprechender Korrelationskoeffizient errechnet werden, ist die Annahme berechtigt, dass der in den beiden Fragen beschriebene Sachverhalt von den Testpersonen verstanden wurde.

Der Zusammenhang zwischen den inhaltlich gleichen Fragen wurde durch die Rangkorrelation nach Spearman¹⁴⁹ erfasst. Die Ergebnisse sind in der Abbildung 40 dargestellt.

¹⁴⁹ Die Analyse des Korrelationskoeffizienten geht zurück auf SPEARMAN, der im Jahre 1904 die Ergebnisse seiner Intelligenzforschung veröffentlichte.

„Er nahm einen Generalfaktor an, der allen intellektuellen Leistungen zugrunde liegt, und neben diesem spezifische, voneinander unabhängige Faktoren, die jeweils nur in einer Variable wirksam sind. Nach dieser Zwei-Faktoren-Theorie ergibt sich die Korrelation zwischen zwei Testleistungen aus dem Beitrag des Generalfaktors zu ihrer Variabilität“ (Clauß/Ebner 1979, S. 354).

Abbildung 40

Analyse der Korrelationen zwischen den Kontrollfragen

Nichtparametrische Korrelationen

Korrelationen

			V1.17	V1.21
Spearman-Rho	V1.17	Korrelationskoeffizient	1,000	,095
		Sig. (2-seitig)	,	,639
		N	31	27
	V1.21	Korrelationskoeffizient	,095	1,000
		Sig. (2-seitig)	,639	,
		N	27	31

Nichtparametrische Korrelationen

Korrelationen

			V2.1	V3.6
Spearman-Rho	V2.1	Korrelationskoeffizient	1,000	-,598**
		Sig. (2-seitig)	,	,001
		N	27	26
	V3.6	Korrelationskoeffizient	-,598**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,001	,
		N	26	33

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig).

Nichtparametrische Korrelationen

Korrelationen

			V2.8	V2.11
Spearman-Rho	V2.8	Korrelationskoeffizient	1,000	-,342
		Sig. (2-seitig)	,	,102
		N	24	24
	V2.11	Korrelationskoeffizient	-,342	1,000
		Sig. (2-seitig)	,102	,
		N	24	34

Nichtparametrische Korrelationen

Korrelationen

			V3.3	V3.9
Spearman-Rho	V3.3	Korrelationskoeffizient	1,000	,584**
		Sig. (2-seitig)	,	,001
		N	32	29
	V3.9	Korrelationskoeffizient	,584**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,001	,
		N	29	30

** . Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig).

Schon die Analyse der ersten Fragenkombination ergibt ein überraschendes, aufschlussreiches Ergebnis. Zwischen der Frage V1.17 („Ich möchte lieber in eine Klasse gehen, in der nur deutsche Kinder sind.“) und der zugeordneten Kontrollfrage V1.21 („Ich finde es schön, dass ausländische Kinder in meine Klasse gehen.“) konnte kein Zusammenhang errechnet werden. Der Korrelationskoeffizient betrug 0,095. Dieser äußerst niedrige Wert ist sicherlich nicht zurückzuführen auf ein fehlendes Inhaltsverständnis der beiden Aussagen. Auch der unmittelbare Bezug zur Lebenswirklichkeit der Testpersonen kann als gegeben vorausgesetzt werden: Alle befragten Schüler stammten aus Klassen mit einem mindestens 20%igen Anteil ausländischer Mitschüler.

Auf der Suche nach einer möglichen Erklärung wurden die jeweils vorangegangenen Statements auf einen etwaigen Ausstrahlungseffekt hin untersucht. In der Fragebogenversion 1 ging der Frage 1.17 ein Item mit einem positiven Aspekt voraus (1.16 „Ich habe viele Freunde/Freundinnen in der Klasse“). Die Fragebogenversion 2 enthielt auf der Vorgängerposition 1.16 eine problematische Aussage: „In der Klasse sind es immer die Gleichen, die Schwierigkeiten machen.“ In einer erneuten Analyse wurde nun der Ausstrahlungseffekt eliminiert. Die Berechnung der um die Variable „Ausstrahlung“ bereinigten partiellen Korrelation von Frage 1.17 und der Kontrollfrage 1.21 ergab einen Korrelationskoeffizienten von 0,451. Dies belegt, dass die Unterschiede in der Fragenanordnung für die geringe Korrelation zwar nicht vollständig, aber doch zu einem guten Teil verantwortlich sind. Als Korrektur wird dem Item 1.17 ein in Bezug auf Offenheit und Ethnozentrismus neutrales Item („Mein Lehrer hilft mir, wenn ich etwas nicht kann.“) vorangestellt. Das Statement 1.21 kann eliminiert werden.

Die beiden Items 2.1 („Ich darf Freunde/Freundinnen auch zum Essen mit nach Hause bringen.“) und 3.6 („Meine Eltern erlauben nicht, dass ich Freunde mit nach Hause bringe.“), welche die Offenheit und Permissivität im elterlichen Erziehungsverhalten indizieren, zeigten eine signifikante negative Korrelation von $-0,598$. Dieses Ergebnis konnte die allgemein gute Verständlichkeit der beiden Aussagen bestätigen, wenngleich das Item 3.6 eine Negation enthielt. In die Endfassung des Fragebogens wird dieses Item in einer positiven Formulierung aufgenommen: „Meine Eltern erlauben mir, dass ich Freunde mit nach Hause bringe.“ Das Item 2.1 kann ausgesondert werden.

Keine signifikante negative Korrelation ergab die Analyse der Frage 2.8 „In meiner Freizeit besuche ich ausländische Freunde“ und deren Kontrollfrage 2.11 „In meiner Freizeit bin ich nur mit deutschen Kindern zusammen.“ Der Inhalt wurde nicht im erwarteten Sinne interpretiert. Eine mögliche Erklärung brachte die Überprüfung der gewählten, nicht synonymen Verben „besuchen“ und „zusammensein“. Der Begriff „besuchen“ impliziert einen Vorgang von offiziellerem Charakter und größerem Aufwand, während das „Zusammensein“ ein eher zufälliges, unverbindliches, örtlich und zeitlich nicht näher bestimmtes

Geschehnis bezeichnen kann, auf welches man sich lieber einlässt. Das Item 2.8 wird ausgesondert, das Item 2.11 in die Endfassung übernommen.

Die Analyse eines weiteren Fragenpaares zum perzipierten elterlichen Erziehungsverhalten (3.3 „Meine Eltern meckern viel an mir herum.“; 3.9 „Meine Eltern finden immer etwas, worüber sie schimpfen können.“) erbrachte einen Korrelationskoeffizienten von 0,584. Die Mehrzahl der Schüler zeigte hier ein stringentes Antwortverhalten. Das Item 3.9 wird unverändert in die Haupttestung aufgenommen; auf das Item 3.3 kann verzichtet werden.

Die in die Vortestung aufgenommenen Kontrollfragen wiesen zunächst keine offensichtlich erkennbaren Verständnisschwierigkeiten auf. Erst die Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten erbrachte wertvolle Hinweise auf verdeckte Mängel und Missverständnisse, und sie zeigte Direktiven zur Korrektur auf. Noch höhere Korrelationskoeffizienten und somit genauere Messergebnisse wären bei einer größeren Stichprobenanzahl erreichbar gewesen. Für den Pretest, der keine komparablen Endergebnisse, sondern lediglich die Überarbeitung eines vorläufigen Instrumentariums zum Ziel hatte, erwiesen sich die gewonnenen Resultate als suffizient.

3.6.3.4 Zeitmessung

Während der Bearbeitung stoppte die Untersuchungsleiterin bei insgesamt 14 Schülern die für die einzelnen Themenblöcke benötigte Zeit.

Abbildung 41

Zeitmessung

Zeitmessung	Schule	Freunde	Familie	Fremde	Meinung anderer	Gesamt
S1	02:55	02:10	02:50	03:15	01:40	12:50
S2	03:20	03:05	03:00	02:25	02:05	13:55
S3	04:00	03:10	02:25	02:10	02:20	14:05
S4	03:00	02:45	02:40	02:15	01:30	12:10
S5	04:25	03:15	02:40	02:45	02:00	15:05
S6	03:15	02:55	02:15	01:50	01:30	11:45
S7	03:25	02:40	02:10	02:10	01:50	12:15
S8	02:40	02:25	03:00	02:45	01:20	12:10
S9	02:15	02:00	02:15	02:20	01:20	10:10
S10	03:50	03:20	03:15	02:40	02:30	15:35
S11	04:00	02:10	02:25	02:05	01:55	12:35
S12	02:45	02:00	01:50	01:55	01:35	10:05
S13	04:25	03:55	03:40	03:55	02:45	18:40
S14	02:35	02:40	02:00	01:35	01:40	10:30
Mittelwert	03:21	02:45	02:36	02:26	01:51	12:59

Der schnellste Schüler konnte alle Themenbereiche des Fragebogens in 10:05 Minuten beantworten; der mit Abstand höchste gemessene Zeitwert lag dagegen bei 18:40 Minuten. Aus der Gesamtheit der Messungen wurde ein Mittelwert von 12:59 Minuten errechnet.

Um eine Auskunft über die schwieriger empfundenen Themenbereiche zu erhalten, dividierte ich die Zeiten für die einzelnen Frageblöcke durch die jeweilige Anzahl der Fragen.

Abbildung 42

Zeit pro Frage	Schule	Freunde	Familie	Fremde	Meinung anderer
S1	00:08	00:08	00:12	00:14	00:14
S2	00:10	00:11	00:13	00:10	00:18
S3	00:11	00:11	00:10	00:09	00:20
S4	00:09	00:10	00:11	00:10	00:13
S5	00:13	00:11	00:11	00:12	00:17
S6	00:09	00:10	00:10	00:08	00:13
S7	00:10	00:09	00:09	00:09	00:16
S8	00:08	00:09	00:13	00:12	00:11
S9	00:06	00:07	00:10	00:10	00:11
S10	00:11	00:12	00:14	00:11	00:21
S11	00:11	00:08	00:10	00:09	00:16
S12	00:08	00:07	00:08	00:08	00:14
S13	00:13	00:14	00:16	00:17	00:24
S14	00:07	00:09	00:09	00:07	00:14
Mittelwert	00:10	00:10	00:11	00:10	00:16

Ganz deutlich hebt sich der Themenbereich 5 („Deine Meinung zu Äußerungen von Erwachsenen“) mit der höchsten durchschnittlichen Beantwortungszeit pro Frage (00:16 Minuten) von den übrigen Frageblöcken ab. Die Antworten auf diese Items werden als Indikatoren für Konformismus/Stereotypen/Vorurteile und für Ethnozentrismus gewertet.

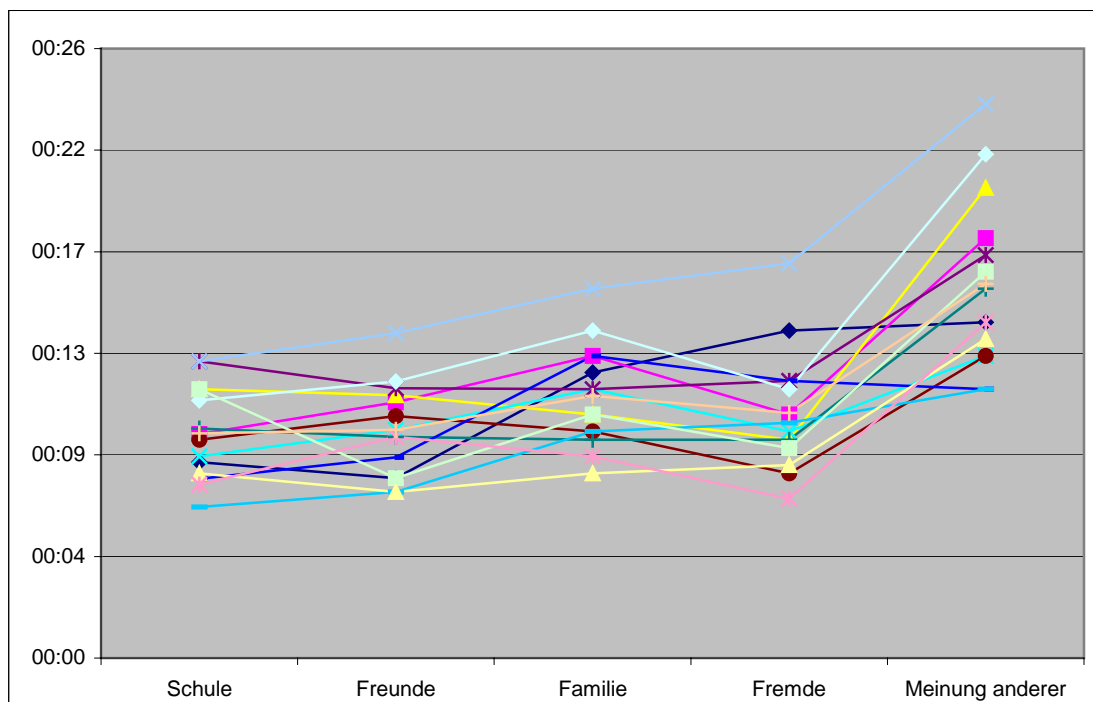
Das Ergebnis dieser Zeitmessung bestätigt somit die Beurteilungstendenz der Expertengruppe (Lehrer der Grundschule), welche ebenfalls den Items der oben genannten Merkmalsdimensionen den höchsten Schwierigkeitsgrad zuerkannte (vgl. Abbildung 34). Die Positionierung dieses Themenbereiches am Ende des Fragebogens ist daher sinnvoll.

Die Bearbeitungszeit des Themenkomplexes „Familie“ (11 Sekunden) liegt geringfügig über dem Mittelwert der benachbarten Blöcke. Zusammen mit dem Hintergrundwissen, das durch die mündlichen Aussagen der Schüler zu vorhandenen Sekundärmotivationen (z.B.: „Ich finde es schön, dass ich auch über meine Eltern meine Meinung sagen durfte.“) gegeben war, liegt die Konklusion nahe, dass die Schüler diese Fragen besonders sorgfältig und überlegt behandelten und somit eine etwas längere Bedenkzeit beanspruchten.

Die einzelnen Fragen zu den Themen „Schule“, „Freunde“ und „Fremde“ konnten alle in einer durchschnittlichen Bearbeitungszeit von 10 Sekunden beantwortet werden. Diese Tatsache bestätigt die allgemeine Tendenz in den protokollierten Schülerurteilen: der Fragebogen ist interessant und strengt nicht an.

Zu konstatieren ist jedoch eine kontinuierliche Zunahme der benötigten Zeit von Themenbereich 1 zum Themenbereich 5, wie es das folgende Schaubild verdeutlicht.

Abbildung 43



möglich; dennoch gibt eine Variation der Fragenreihenfolge zumindest eine „Möglichkeit der Diagnose“ (Diekmann 1995, S. 398).

Die Fragebögen sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer kamen im Pretest jeweils in zwei verschiedenen Ausführungen zum Einsatz (siehe Kapitel 3.8.8, 3.8.10, 3.8.12 und 3.8.13)

Die Antworten aus zwei verschiedenen Fragebogenversionen wurden mittels sog. t-Tests (Mittelwertvergleiche) auf signifikante Unterschiede hin kontrolliert. Der dem t-Test vorangestellte Levene-Test überprüft die Gleichheit der Varianzen. (siehe Kapitel 8.14) Ist der p-Wert $>0,2$, so wird eine Gleichheit der Varianzen angenommen; bei höheren Werten wird davon ausgegangen, dass die Varianzen nicht gleich sind.

Die in der Testung aufgedeckten signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten, welche auf einen Fragereihen- oder Ausstrahlungseffekt hinweisen, werden in der folgenden Tabelle erläutert und die korrigierenden Maßnahmen aufgezeigt.

Abbildung 44

Fragen mit signifikant unterschiedlichen Antworten	Nummer im FB 1	Nummer im FB 2	Erläuterung	Korrektur
Wenn ein neuer Schüler zu uns in die Klasse kommt, möchte ich mich zu ihm setzen.	1.10	1.9	„Ausstrahlung“ der Frage 1.8 im FB 2; ausgleichender Effekt der eingeschobenen Frage 1.9 im FB 1	Die Fragenanordnung des FB 1 wird übernommen.
Jungen, die weinen, kann ich nicht ausstehen.	2.9	2.7	Die größere Zustimmung im FB1 kann durch den Ausstrahlungseffekt der auf der vorletzten Stelle positionierten Frage 2.7 erklärt werden.	Das ausstrahlende Item „Beim Spielen bin ich meist der Anführer“ wird an das Ende des zweiten Themenkomplexes positioniert.
Meine Freunde können meistens alles besser als ich.	2.12	2.9	Die negative Beantwortung der Frage kann verursacht sein durch die vorausgehenden Fragen 2.7 und 2.8 im FB 2.	Die Fragenanordnung des FB 1 wird übernommen.

Von Kindern, die aus einem anderen Land kommen, kann ich viel Interessantes erfahren. Einem deutschen Freund kann ich mehr anvertrauen als einem ausländischen.	2.13; 2.14	2.10; 2.11	Die signifikant höheren Ethnozentrismuswerte im FB2 sind nicht durch Reihenfolgeeffekte zu erklären, da den beiden Fragen jeweils die gleichen Items vorausgehen.	Die Fragenanordnung des FB 1 wird beibehalten.
Deutsche Turnschuhe halten länger als japanische.	5.3	5.3	Die signifikant höheren Ethnozentrismuswerte werden nicht durch einen Ausstrahlungseffekt verursacht.	Die Fragenanordnung des FB 1 wird übernommen.

3.6.3.6 Faktorenanalyse

Zur Prüfung der Validität wurde neben der Experteneinschätzung als intuitive Deutung durch die validierenden Personen die Faktorenanalyse als rechnerisches Verfahren eingesetzt. „Ziel der Faktorenanalyse ist es, die unübersichtliche Vielfalt korrelativer Zusammenhänge zwischen jeweils zwei Variablen zu ordnen, indem alle Variablen in durch die Faktoren gegebene Klassen zusammengefasst werden, und dadurch wesentliche latente Strukturen des Untersuchungsgegenstandes aufzudecken“ (Clauß/Ebner, 1979, S. 424). Die Faktorenanalyse dient also als Instrument, um einzelne Faktoren, welche jeweils hinter mehreren Items stehen, rechnerisch zu ermitteln und so –,ohne entscheidenden Informationsverlust- viele wechselseitig mehr oder weniger hoch korrelierende Variablen durch wenige voneinander unabhängige Faktoren zu ersetzen“ (Bortz 1993, S. 474). Im Rahmen der Pretestung kam dieser Analyse eine große Bedeutung für die Identifizierung nicht-valider Indikatoren zu. Items, welche sich als besonders unzuverlässig in der Messung bestimmter Faktoren erwiesen, konnten ausgesondert werden.

Die Erwartungen an die Effizienz einer Faktorenanalyse müssen im Rahmen eines Vortests wegen der relativ geringen Anzahl der Stichproben¹⁵⁰ zwar niedriger angesetzt werden. Bei Faktoren mit sinkendem Eigenwert erhöht sich die Schwierigkeit, diese genau zu interpretieren und sie von ähnlichen Faktoren zu differenzieren. Als „datenreduzierendes Verfahren“ (a.a.O., S. 474) konnten jedoch die drei durchgeführten Analysen wertvolle Hinweise liefern.

¹⁵⁰ „Um zu möglichst stabilen, vom Zufall weitgehend unbeeinflussten Faktorenstrukturen zu gelangen, sollte die untersuchte Stichprobe möglichst groß und repräsentativ sein“ (Bortz 1993, S. 483).

- Faktorenanalyse 1: Als Kriterium für die Faktorenanzahl wurde ein Eigenwert¹⁵¹ des Faktors von >1 gewählt. Jeder Faktor sollte mindestens sich selbst erklären. Im ersten Schritt wurden durch die Hauptkomponentenanalyse 22 Faktoren extrahiert.¹⁵²
- Faktorenanalyse 2: Die Faktorenanzahl wurde auf 12 beschränkt.
- Faktorenanalyse 3: Die Faktorenanzahl wurde auf 8 beschränkt.

Eine Auflistung der extrahierten Faktoren der einzelnen Faktorenanalysen erfolgt in den Abbildungen 45, 46, und 47.

Abbildung 45

Die extrahierten Faktoren der Faktorenanalyse 1

1. Perzipiertes elterliches Strafverhalten, Vertrauen auf Grund perzipierter elterlicher Offenheit; nicht passend: V 5.3
2. Soziales Selbstkonzept, Anpasstheit und Unterwürfigkeit den Eltern gegenüber
3. Toleranz gegenüber ausländischen Mitschülern und Mitbürgern, Offenheit und Interesse
4. Angst, perzipierte elterliche Unterstützung und Induktion
5. Unzufriedenheit mit sich selbst und anderen
6. Toleranz gegenüber dem anderen, dem Fremden
7. Perzipierte elterliche Gastfreundlichkeit und Permissivität, Selbstkonzept zum Umgang mit anderen
8. Höflichkeit und Offenheit, nicht passend: V 3.14
9. (Unsicherheit und Überheblichkeit) schwer interpretierbar und differenzierbar¹⁵³
10. Selbstkonzept zur Kontaktfähigkeit mit fremden und fremdsprachigen Menschen
11. (Einstellung zu strafendem Verhalten, Kontakt zu ausländischen Freunden) schwer interpretierbar und differenzierbar
12. Schwer interpretierbar und differenzierbar
13. Selbstkonzept als „Star“ beim Spielen
14. Perzipierte elterliche Strafpraxis und Intoleranz
15. Freude am Schulbesuch
16. Schwer interpretierbar und differenzierbar
17. Schwer interpretierbar und differenzierbar
18. Bevorzugung von Bekanntem und Einschätzbarem, Konformismus

¹⁵¹ Der Eigenwert eines Faktors gibt an, wie viel der Gesamtvarianz aller Variablen dieser Faktor erklärt.

„Der Eigenwert desjenigen Faktors, der am meisten Varianz erklärt, ist um so größer, je höher die Variablen miteinander korrelieren (). Ist der Varianzanteil eines Faktors kleiner als 1, wird dieser Faktor im allgemeinen für unbedeutend gehalten“ (a.a.O., S.481).

¹⁵² Wegen der zu geringen Stichprobenanzahl im Pretest erreichen manche Faktoren lediglich einen Eigenwert von >0,5.

¹⁵³ „Faktoren sind mittels einer Faktorenanalyse oftmals leicht zu identifizieren, aber häufig nur mit viel theoretischem Verständnis zu interpretieren. Auch wenn die Beziehungen der Faktoren zu den einzelnen Variablen eindeutig der Faktorenladungsmatrix zu entnehmen sind (große Ladung = große Bedeutung eines Faktors für die entsprechende Variable und umgekehrt), liefern diese Ergebnisse keine Interpretation mit (). Wenn ein Faktor zu vielen Variablen des Modells eine relativ starke Beziehung zeigt, wird eine Interpretation nahezu unmöglich“ (Universität des Saarlandes 2000, S. 7).

19. Art der Hausaufgabenerledigung (Allein- oder Gemeinschaftsarbeit)
20. Erkennen von Gemeinsamkeiten mit fremdländischen Personen
21. Undifferenzierte Sichtweise, Aburteilung
22. Bevorzugung kulturell homogener Klassenzusammensetzung

Abbildung 46

Die extrahierten Faktoren der Faktorenanalyse 2

1. Perzipierte elterliche Strafpraxis, Selbstkonzepte zur Angst und zur Umgangsfähigkeit mit Fremden
2. Respekt und Toleranz gegenüber ausländischen Mitbürgern/ Mitschülern, Vorurteile, Offenheit
3. Schwer interpretierbar und differenzierbar
4. Soziales Selbstkonzept, Stereotype
5. Konformismus, Unterwürfigkeit
6. Unzufriedenheit mit sich und anderen, Offenheit
7. Perzipierte elterliche Gastfreundschaft, soziales Selbstkonzept
8. Selbstkonzept zur Umgangsfähigkeit mit und Offenheit für andere; nicht passend: V 3.14
9. (Konfliktlösungsstrategien), schwer interpretierbar und differenzierbar
10. Selbstkonzept zur Kontaktfähigkeit mit bekannten und fremden Menschen
11. Perzipierte elterliche und eigene Unsicherheit
12. Schwer interpretierbar und differenzierbar

Abbildung 47

Die extrahierten Faktoren der Faktorenanalyse 3

1. Stereotypen, Vorurteile, nicht passend: V 2.7 und V 3.12
2. Perzipierte elterliche Strafpraxis, Selbstkonzept zur Angst und Unsicherheit
3. Offenheit, Interesse für Fremdes; nicht passend: V 3.7 und V 3.10
4. Perzipiertes elterliche Gastfreundschaft, Selbstkonzept zur sozialen Umgangsart; nicht passend: V 3.14
5. Perzipierte elterliche Induktion; nicht passend: V 4.7
6. Perzipierte Ablehnung und Aggressionsbereitschaft, nicht passend: V 1.5
7. Offenheit und Interesse, Unzufriedenheit mit sich selbst und anderen
8. (Konfliktlösungsstrategien) schwer interpretierbar und differenzierbar

Nach Rotation mittels der Varimax-Methode¹⁵⁴ wurden folgende Variablen ausgesondert:

- Variable, die auf keinen Faktor mehr als 0,5 laden. Diese Items werden bei der Faktorenanalyse nicht von einem Faktor allein erklärt.
- Variable, die mit den anderen Items, welche auf diesen Faktor mehr als 0,5 laden, in keinerlei Sinnzusammenhang zu bringen sind. Die hohe Korrelation der Antworten muss hier als Ergebnis von Ungenauigkeiten in der Formulierung bewertet werden. Gleiches gilt, wenn der Faktor als Ganzes keinen Sinn ergibt.
- Variable, welche als Einzige auf einen Faktor mit mehr als 0,5 laden. Dies besagt, dass diese Variable relativ eigenständige, nicht durch einen bestimmten Faktor beeinflusste Antworten hervorruft und deshalb nicht geeignet ist, einen solchen Faktor zu erklären.

Die einzelnen Tabellen der jeweiligen rotierten Komponentenmatrizen befinden sich in Kapitel 6.1.9

Eine Beseitigung aus dem Fragebogen war dann angezeigt, wenn sich ein Item in allen drei Faktoranalysen als problematisch herausstellte, oder wenn die Zahl der nicht auswertbaren Antworten (Antwortverweigerung, Mehrfachantworten) größer war als 9 und das Item gleichzeitig in mindestens zwei Faktoranalysen eine der oben aufgeführten Eigenschaften aufwies.

Zusätzlich wurde das Item 5.1 eliminiert, da es stets im Zusammenhang mit dem Faktor „Selbstbewusstsein“ stand, was wohl daher rührte, dass ca. die Hälfte der Testpersonen weiblich war und das Statement „Mädchen verstehen nichts von Technik“ mit „nein“ beantwortete.

Eine Ergebnisübersicht der durchgeführten Analysen mit Angabe der zu eliminierenden Itemnummer bietet die Abbildung 48.

Der vorläufige Schülerfragebogen konnte auf Grund der Faktorenanalyse konkret um folgende Items reduziert werden:

¹⁵⁴ „Eine Rotation nach dem Varimax-Kriterium () hat zum Ziel, auf analytischem Wege eine möglichst gute Einfachstruktur für die q bedeutsamen Faktoren herzustellen. Das Einfachstrukturkriterium verlangt, dass pro Faktor einige Variablen möglichst hoch und andere möglichst niedrig laden, was mit der Forderung gleichzusetzen ist, dass die Varianz der Faktorladungen pro Faktor möglichst groß sein soll. Zuvor werden die Faktorladungen quadriert, so dass sowohl hohe positive als auch hohe negative Ladungen zusammen mit Null-Ladungen zu einer Varianzerhöhung beitragen. Die Achsen werden nach diesem Kriterium so rotiert, dass Ladungen mittlerer Größe entweder unbedeutender oder extremer werden“ (Bortz 1993, S. 507).

Abbildung 48

Variable FB1	entspr. in FB 2	t-test Reihenfolge	fehlende Werte	Faktor. 1	Faktor. 2	Faktor. 3	Aussonderung
V1.1	"		0	?	x	x	x
V1.2	"		1		x	x	
V1.3	"		4	x	?		
V1.4	V1.16		0	?	x	x	x
V1.5	V1.4		7	x	x		
V1.6	V1.5		16				
V1.7	V1.6		4	?		x	
V1.8	"		0	x		x	
V1.9	V1.7		3				
V1.10	V1.9	x	12	?			
V1.11	V1.10		9	x			
V1.12	V1.11		3	x			
V1.13	V1.12		1	x		x	
V1.14	V1.13		12	?		?	x
V1.15	V1.14		0	?	?		
V1.16	V1.15		0				
V1.17	"		4	?	?	?	x
V1.18	"		1	x	x	x	x
V1.19	"		6	x	x	x	x
V1.20	"		7	x			
V1.21	"	x	4				
V2.1	"		8				
V2.2	"		7				
V2.3	"		8				
V2.4	V2.16		9	?	x	x	x
V2.5	V2.4		8	x	x	x	x
V2.6	V2.5		5	x		x	
V2.7	V2.15	x	9	x		?	
V2.8	V2.6		11	x	?	x	x
V2.9	V2.7	x	1				
V2.10	V2.8		3	?	?	?	x
V2.11	V2.17		1	x	x	x	x
V2.12	V2.9	x	12				
V2.13	V2.10	x	3	x	x	?	x
V2.14	V2.11	x	13				
V2.15	V2.12		10				
V2.16	V2.13		20	?		x	x
V2.17	V2.14		3		x		
V3.1	"		0				
V3.2	V3.5		3		x		
V3.3	V3.2		3				
V3.4	V3.3		10	x	?	?	x
V3.5	V3.4		2				
V3.6	V3.7	x	2				
V3.7	V3.8	x	0			?	
V3.8	V3.9		7		x		
V3.9	V3.10		5				
V3.10	V3.11	x	7	x	x	?	x
V3.11	V3.12		8				
V3.12	V3.13		10	x		?	
V3.13	V3.6		6	x			
V3.14	"		17	?	x	?	x
V4.1	"		7			x	
V4.2	V4.6		11	x			
V4.3	V4.2		11			x	
V4.4	V4.3		15				
V4.5	V4.4		11	x			
V4.6	V4.5		5				
V4.7	V4.9		2			?	
V4.8	V4.10		8	x			
V4.9	V4.11		6		x	x	
V4.10	V4.12	x	13				
V4.11	V4.8		0	x		x	
V4.12	V4.13		9				
V4.13	V4.7		14				
V4.14	"		14			?	
V5.1	"		9	x			x (s.o.)
V5.2	"		9	x		x	
V5.3	"	x	25	?	x	?	x
V5.4	"		15			x	
V5.5	"		9	?		x	
V5.6	"		22				
V5.7	"		8			x	
V6.1	"		0				

x = das Item lädt auf keinen Faktor mehr als 0,5

? = das Item ist mit anderen Items in keinerlei Sinnzusammenhang zu bringen, oder der Faktor als Ganzes ergibt keinen Sinn, oder das Item lädt als einzige Variable auf einen Faktor mit mehr als 0,5

- Ich gehe gerne in die Schule.¹⁵⁵
- In der Klasse sind es immer die Gleichen, die Schwierigkeiten machen.
- Ausländische Kinder sollen zusammen in eine Klasse gehen.
- Ich möchte lieber in eine Klasse gehen, in der nur deutsche Kinder sind.
- Mein Lehrer hilft mir, wenn ich etwas nicht verstehe.
- Wenn in der Klasse ein Streber ist, darf man ihn trotzdem nicht ärgern.
- Beim Spielen mit meinen Freunden habe ich viele Einfälle.
- In meiner Freizeit besuche ich ausländische Freunde.
- Wenn wir mit meinen Sachen spielen, habe ich am meisten zu sagen.
- In meiner Freizeit bin ich nur mit deutschen Kindern zusammen.
- Von Kindern, die aus einem anderen Land kommen, kann ich viel Interessantes erfahren.
- Kinder aus anderen Ländern haben ähnliche Probleme wie ich.
- Wenn wir in der Familie verschiedener Meinung sind, gibt jeder ein bisschen nach.
- Einen Chinesen als Vater zu haben, kann schön sein.
- Mädchen verstehen nichts von Technik.

Die Faktorenanalyse als letzter Teil der Vortestung des Schülerfragebogens gewährleistet eine höchst mögliche Validität der für die Haupttestung verbleibenden Items. Man kann davon ausgehen, dass die in die Endfassung aufgenommenen Statements geeignet sind, die indizierten Merkmalsdimensionen zu messen.

Das endgültige Konzept des Schülerfragebogens, gegliedert nach Themenbereichen, mit differenzierenden Angaben zur Interpretation der einzelnen Items demonstriert die Abbildung 49 (siehe auch Kapitel 6.1.15).

¹⁵⁵ Dieses Item wird als Eisbrecherfrage an den Anfang positioniert, jedoch bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

Abbildung 49

Fragebogen für den Schüler / Endfassung

A. Zum Thema „Schule“	Faktor	Eigenwert	Polung	Verständlichkeit
1. Ich gehe gerne zur Schule.	Eisbrecher			
2. Der Fremdsprachenunterricht macht mir Spaß.	Eisbrecher			
3. Wenn ein neuer Schüler zu uns in die Klasse kommt, möchte ich mich zu ihm setzen.	3	0,667	+	0,93
4. Wenn man von Mitschülern angegriffen wird, muss man zurückschlagen.	6	0,553	+	0,92
5. Ich habe viele Freunde/Freundinnen in der Klasse.	6	0,795	-	
6. Wenn in der Klasse ein Streber ist, darf man ihn ärgern.	Schmidt/Euler: Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen, Item 6			
7. Ich glaube, die anderen Kinder in der Klasse mögen mich.	6	0,775	-	
8. Ich finde es schön, dass ausländische Kinder in meine Klasse gehen.	1	0,776	-	0,74
9. Ein schmutziges Kind ist meistens auch dumm.	1	0,688	+	0,72
10. Ein türkisches Kind kann ein guter Klassensprecher sein.	1	0,619	-	
B. Zum Thema „Freunde“				
1. Meine Eltern erlauben mir, dass ich Freunde/Freundinnen zum Essen mit nach Hause bringe.	4	0,656	+	0,96
2. Ich habe eine gute Art, mit anderen umzugehen.	Deusinger: Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen, Skala FSKU, Item 1			
3. Wenn wir im Urlaub sind, finde ich schnell Freunde.	3	0,565	+	
4. Jungen, die weinen, finde ich blöd.	7	0,760	-	0,74
5. Meine Freunde/Freundinnen können meistens alles besser als ich.	7	0,588	-	
6. Ich fühle mich oft einsam.	6	0,731	+	
7. Ich finde es interessant, Freunde zu haben, die <i>anders</i> sind als ich.	3	0,502	+	0,83
8. Ich sollte höflicher zu anderen sein.	Deusinger: Frankfurter Selbstkonzeptskalen, Skala FSKU, Item 4			

C. Zum Thema „Eltern“				
1. Meine Eltern finden immer etwas an mir, worüber sie schimpfen können.	2	0,701	+	0,95
2. Ich kann mit meinen Eltern über alles sprechen.	5	0,720	+	0,95
3. Wenn ich ungezogen bin, gibt es Fernsehverbot.	2	0,570	+	0,84
4. Wenn mir meine Eltern etwas verbieten, erklären sie mir auch den Grund dafür.	5	0,555	+	0,89
5. Meine Eltern sagen, dass ich mir in der Schule nichts gefallen lassen soll.	6	0,513	+	0,95
D. Fremde Menschen/ Fremde Dinge				
1. Ich bin ziemlich unsicher und ängstlich, wenn ich mit fremden Menschen reden soll.	Seebauer, in Anlehnung an Deusinger, Item 37			
2. Mich interessiert alles Neue.	Schwarzer: Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit, STPI Trait, Item 8			
3. Ich kann leicht zu Kindern Kontakt finden, die eine andere Sprache sprechen.	Seebauer, in Anlehnung an Deusinger, Item 32			
4. Jawela heißt das Frühstück, das afrikanische Kinder essen. Ich möchte es probieren.	7	0,508	+	0,76
5. Die meisten Dinge langweilen mich.	Schwarzer: Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit, STPI Trait, Item 29			
6. Ich kann mir gut vorstellen, dass einer gerne in Russland lebt.	Schmidt/Euler: Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen, Item 18			
E. Meinung zu Äußerungen von Erwachsenen				
1. Manchen Leuten kann man schon von außen ansehen, dass sie nichts taugen.	Schmidt/Euler: Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen, Item 7			
2. Ein deutscher Müllmann arbeitet schneller als ein französischer.	1	0,728	+	0,62
3. Es gibt Leute, die man wirklich zu nichts gebrauchen kann.	Schmidt/Euler: Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen, Item 34			
4. Ungezogene Kinder müssen bestraft werden.	1	0,517	+	0,91

3.6.4 Vortestung des Lehrerfragebogens

Der Pretest zum Lehrerfragebogen zielte ebenfalls auf die von Alemann genannten Punkte ab, wenngleich mit veränderter Schwerpunktsetzung. Methodisch erschien hier nicht die Beobachtung und mündliche Befragung als angemessen.

12 Lehrern aus 5 verschiedenen Grundschulen im Schulamtsbezirk Passau, die bereits Fremdsprachenunterricht erteilen, wurde zusammen mit dem Rohentwurf des Fragebogens (siehe Kapitel 6.1.10 und 6.1.11) ein Begleitblatt ausgehändigt, mit der Bitte, während oder nach dem Ausfüllen des Fragebogens folgende Positionen zu bearbeiten und kritische Anmerkungen oder auch Verbesserungsvorschläge zu machen:

1. Welche Fragen /Aussagen sind Ihrer Meinung nach nicht klar genug formuliert?
2. Welche der Fragen /Aussagen haben keinen Bezug zu Ihrer Realität?
3. Erschien Ihnen ein Abschnitt des Fragebogens ermüdend? Wenn ja welcher?
4. Zu welchen Fragen /Aussagen hätten sie gerne mehr gesagt?
5. Welche der Fragen /Aussagen bereitete Ihnen Unbehagen?
6. War die Beantwortung des Fragebogens für sie insgesamt interessant / wenig interessant / langweilig / anstrengend?

Fragebogen und Begleitblatt lagen in einem an den Lehrstuhl adressierten Briefumschlag, der – um höchstmögliche Anonymität zu gewährleisten - ohne Angabe des Adressanten postalisch zurückgeschickt werden sollte.

Die Rücklaufquote betrug 75%!

Die Lehrer, die das Ausfüllen des Fragebogens verweigerten, führten zur Begründung an, dass nach Ihrer Meinung die Anonymität nicht garantiert sei, weil nach Alter und Geschlecht gefragt werde, und es ein Leichtes sei, bei der geringen Teilnehmerzahl (pro Schule 2-3 Lehrer) diese Daten einzelnen Lehrern zuzuordnen. Dieser Befürchtung wird aber doch gerade durch das Fehlen des Absenders auf dem Briefumschlag Rechnung getragen. Wenn 12 Briefumschläge ohne Absender eintreffen, von denen man nur weiß, dass sie aus 5 verschiedenen Schulen aus dem Schulamtsbezirk Passau stammen, so erscheint mir die Möglichkeit der Identifizierung einzelner Befragter doch unmöglich.

3.6.4.1 Kritische Hinweise von Testpersonen

Auffällig war die massive, übereinstimmende Kritik (in 5 von 9 zurückgesendeten Begleitbögen) an der Aufnahme der Themenbereiche VIII., IX. und X.:

Abbildung 50

- Dieser Fragenkomplex ist meiner Ansicht nach nicht relevant für das Thema „Fremdsprache“.
- Sehe den Zusammenhang zum Fremdsprachenunterricht nicht.
- Diese Fragen haben nichts mit dem Fremdsprachenunterricht der Grundschule zu tun.
- Verstehe den Zusammenhang mit Englisch in der Grundschule nicht ganz.
- Der Sprung vom Fremdsprachenunterricht zum Terroranschlag in USA erscheint mir doch ein wenig zu weit!

Ein Befragter verweigerte deshalb die Beantwortung dieser Fragenkomplexe. In je zwei weiteren Fällen wurden eben diese Themenbereiche als solche beurteilt, welche „Unbehagen bereiten“ (Frage 5 auf Begleitbogen) und „ermüdend“ (Frage 3 auf Begleitbogen) sind.

Ich erkenne darin eine breite Ablehnung, sich mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts zu beschäftigen. Unsere multikulturelle Gesellschaft, ihre Probleme und Aufgaben wollen nicht als ein (unter anderen) konstituierendes Moment unseres Fremdsprachenfrühbeginns gesehen werden. Die Tendenz zu einer isolierten Betrachtung, zu einer allein auf die Sprachkompetenz reduzierten Sichtweise des Fremdsprachenlernens ist deutlich zu erkennen.

Bereitwillig werden Fragen nach Didaktik und Methodik, auch nach erzieherischen Praktiken und Problemen beantwortet. Diese Thematiken gehören ganz klar zum Repertoire eines Lehrers. Dazu sind wir ausgebildet. Gesellschaftspolitische Fragen in die Grundschule hineinzutragen und sie zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts werden zu lassen, erscheint uns doch zu weit hergeholt. Sie „haben nichts mit dem Fremdsprachenunterricht der Grundschule zu tun“!

Ob eine solche Einstellung repräsentativ ist, muss wegen der niedrigen Anzahl der Pretestteilnehmer in Frage gestellt werden. Eine Antwort darauf wird die Auswertung der Hauptuntersuchung bringen.

Zur Begleitbogenfrage Nr.1 („Welche Fragen / Aussagen sind Ihrer Meinung nach nicht klar genug formuliert?“) wurden insgesamt 3 Anmerkungen abgegeben:

Zur Frage I.3. „Erteilen Sie den Fremdsprachenunterricht freiwillig oder sind Sie dazu aus organisatorischen Gründen verpflichtet worden?“ mit den beiden Auswahlantworten „freiwillig“ und „verpflichtet“ wurde als knapper Kommentar hinzugefügt: „weder – noch“. Sollte dieses „weder – noch“ als dritte Antwortkategorie hinzugefügt werden? Wenn ja, was bedeutet, „ich erteile den Unterricht weder freiwillig, noch wurde ich dazu verpflichtet“? Gibt es noch eine Variante dazwischen? Es fehlt mir das Verständnis dessen, was die

Testperson ausdrücken wollte. Daher bleibt die Frage in der bisherigen Fassung unverändert.

Eine weitere Anmerkung bezog sich auf eine ungenaue begriffliche Bestimmung:

„Sind Aussiedler auch Immigranten?“ Dieser Hinweis ist sicher wertvoll, weil Aussiedler im politischen Verständnis deutsche Staatszugehörigkeit besitzen und in diesem Sinne weder Ausländer noch Immigranten sind. Da aber Aussiedlerkinder nicht oder nur in geringem Maße über deutsche Sprachkenntnisse verfügen und ihnen auch unsere Lebensform in vielen Bereichen fremd sein dürfte, wird ihnen in der vorliegenden Untersuchung der gleiche Status wie nicht-deutschen Immigranten zugeteilt.

Der Abschnitt im Themenbereich VII: „Welche Erfahrungen haben sie mit ausländischen Kindern in der Klasse gemacht?“ mit dem Statement VII.4. „Immigrantenkinder sind oft die Ursache für ein schlechtes Klassen- oder Schulklima“ bedarf der Ergänzung durch das Adjektiv „fremdsprachig“, welches auch auf Aussiedlerkinder mit deutscher Staatsangehörigkeit zutrifft.

Als ein zu redigierendes Statement wurde auch die Nr.IX.11.bewertet: „Behinderte sollen zusammen mit gesunden Kindern unterrichtet werden“. Die Kritik, dass hier zwischen körperlicher und geistiger Behinderung unterschieden werden müsse, sehe ich als konstruktiv an. Von der Aufnahme von geistig behinderten Kindern in die Regelschule kann hier wohl nicht die Rede sein, da diese einer speziellen Instruktion bedürfen, deren methodische Grundlagen völlig verschieden sind zu denen der allgemeinen Grundschule.

Überlegenswert ist jedoch die Frage, ob nicht körperlich Behinderte zusammen mit gesunden Kindern unterrichtet werden sollten. Ergäben sich nicht gerade für unsere gesunden Kinder außerordentlich wertvolle Chancen, einen unbefangenen Umgang mit den sog. Randgruppen unserer Gesellschaft einzuüben?

Die Frage IX.11. wurde nun präziser formuliert: „Körperlich behinderte Kinder sollen zusammen mit gesunden Kindern unterrichtet werden.“

Zur Begleitbogenfrage 2 wurden in keinem Fall kritische Hinweise angebracht. Nach der Einschätzung der Testpersonen hatten alle Fragen oder Aussagen Bezug zu ihrer Realität.

Auch zur Begleitbogenfrage 4 „Zu welchen Fragen / Aussagen hätten sie gerne mehr gesagt?“ wurden keinerlei Anmerkungen gemacht.

Dieser Antwortmodus impliziert einen Aspekt, der durch die Bewertung des gesamten Fragebogens in der Begleitbogenfrage 6 Bestätigung fand: 4 von 9 Testpersonen erklärten, dass sie den Test, wenngleich interessant (3 Nennungen), so doch auch als anstrengend empfanden. Als Grund für diese Bewertung merkten sie an, dass der Fragebogen zu umfangreich war.

Die hohe Anzahl der Fragen und Statements im Pretest war beabsichtigt. Durch die Vortestung sollten mangelhafte Items identifiziert und ausgefiltert werden, so dass die Endfassung wesentlich komprimierter ausfallen würde. Jedoch gab es im Begleitbogen nur sehr vereinzelte Hinweise auf etwaige unklare Formulierungen, Wiederholungen oder Mängel.

Ganz deutlich wurde dagegen von den Testpersonen die Belastung durch die gesellschaftspolitischen Themenbereiche (VIII., IX., X.) signalisiert. Die Auswertung des Antwortverhaltens ergab eine Konzentration auf die mittlere Antwortkategorie (0 teilweise). Eindeutige Stellungnahmen wurden vermieden.

Eine Faktorenanalyse als hilfreiches Instrument zur Aussonderung nicht-valider Items kann bei der Überarbeitung des Lehrerfragebogens nicht eingesetzt werden. Die zu geringe Stichprobenanzahl ließe keine statistisch haltbaren Aussagen zu.

Zur Reduzierung des umfangreichen Fragenkatalogs erfolgt - unter Berücksichtigung der kritischen Hinweise der Testpersonen - eine intensiviertere Überprüfung der einzelnen Statements im Hinblick auf

- die Schlüssigkeit der dimensionalen Zuordnung
- die Ausschließlichkeit (zur Vermeidung von Wiederholungen)
- die zwingende Erfordernis zur Hypothesentestung
- die Belastung für die befragte Person oder
- die instrumentale Funktion (Eisbrecher- oder Pufferfragen).

Um einer Minderung der Antwortbereitschaft bei „heiklen Themen“ entgegenzuwirken und gleichzeitig differenziertere und aussagekräftigere Ergebnisse zu erhalten, wird die zu indizierende Merkmalsdimension „Ethnozentrismus“ operationalisiert durch eine einzige offene Frage:

- Der Alt-Bundeskanzler Schmidt äußerte sich zur bisherigen Zuwanderungspolitik: „Wir haben viel zu viele Ausländer (7 Millionen) hereingeholt.“

Bitte nehmen Sie dazu Stellung. Begründen Sie Ihre Meinung stichpunktartig!

Auf die als besonders belastend empfundenen Items der Themenbereiche VII., IX. und X. kann somit verzichtet werden.

Die Itemsammlung zu den Dimensionen „Einstellung zum Fremdsprachenfrühbeginn“, „Unterrichtsstil“ und „Ziele“ erfährt eine Reduktion auf folgende Aspekte:

Engagement:

- Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits Fremdsprachen in der Grundschule?

Lehrerkontrollierter, leistungsorientierter, schülerzentrierter, offener Unter-richtsstil:

- Ich lege Wert darauf, dass jedes Kind aktiv mitarbeitet.
- Wenn es im Fremdsprachenunterricht Noten gäbe, würden sich die Schüler mehr anstrengen.
- Viele Schüler haben Angst, beim Sprechen Fehler zu machen.
- Meine Schüler arbeiten gerne in der Gruppe.
- Um Erfolg zu haben, muss man Vokabeln lernen.

Favorisierung der sprachlichen oder der interkulturellen Kompetenz:

- Welche Ziele möchten Sie in Ihrem Fremdsprachenunterricht erreichen? (offene Frageform)

Zur Eingrenzung von möglichen Fragereiheneffekten werden folgende, nicht auszuwertende Pufferfragen eingestreut:

- Die Schüler profitieren beim späteren Erlernen weiterer Sprachen vom Fremdsprachenunterricht der Grundschule.
- Der Fremdsprachenunterricht sollte in der Grundschule den gleichen Stellenwert haben wie Lesen, Rechnen und Schreiben.

Zwei einfache Statements, mit erwartungsgemäß zustimmenden Reaktionen, sollen als „Eisbrecher“ fungieren, ohne in der Auswertung Berücksichtigung zu finden:

- Der Schulalltag wird durch den Fremdsprachenunterricht aufgelockert.
- Der Fremdsprachenunterricht macht den Schülern Spaß.

Zur Dimension „Erziehungsstil“ werden nur solche Items ausgewählt, welche sich stringent zu folgenden Teildimensionen zuordnen lassen:

Liebesentzug:

- Wenn ein Schüler zuschlägt, zeige ich ihm deutlich, dass ich ihn ablehne.
- Auch wenn ein Schüler aggressiv ist, zeige ich ihm, dass ich ihn ernst nehme.

Beachtung:

- Den „Störenfrieden“ schenke ich nicht viel Beachtung.
- Wenn Streitigkeiten in der Klasse zu eskalieren drohen, versuche ich die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein anderes Thema zu lenken.

Induktion:

- Wenn ich von einem Schüler etwas verlange, erkläre ich ihm auch den Grund dafür.
- Wenn ich einen Schüler ungerecht behandelt habe, entschuldige ich mich vor der Klasse bei ihm.
- Ich gebe den Schülern während des Unterrichts täglich eine Möglichkeit, über ihre Probleme zu sprechen.

Machtausübung:

- Wer ständig stört, muss sich alleine an einen Tisch setzen.
- Schriftliche Strafaufgaben halte ich für sinnvoll.
- Erzieherisches Wirken ist ohne Strafen nicht möglich.(offene Frageform)

Diese drastische Reduzierung der Itemanzahl hätte natürlich eine erhebliche Verringerung der Messdaten zur Folge. Durch eine Erweiterung der Antwortkategorien kann jedoch die Messgenauigkeit wieder erhöht werden. Statt der bisher 4 bzw. 5 Auswahlmöglichkeiten werden nunmehr 7 Alternativen in Skalenform angeboten.

trifft zu		unentschieden			trifft nicht zu	
+ 3	+ 2	+1	0	- 1	- 2	- 3

Die Ergänzung der geschlossenen Frageform durch drei offene Fragen (siehe oben), welche individuellere und differenziertere Angaben zulassen, intensiviert insgesamt die Aussagekraft des Erhebungsinstruments. Die inhaltliche Analyse der Antworttexte geschieht unter qualitativen Aspekten.

3.6.4.2 Auswertung von offenen Fragen

Die offenen Fragen im Lehrerfragebogen sollen mit einer qualitativen inhaltsanalytischen Technik, der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring, ausgewertet werden (vgl. Kapitel 3.3.2.1).

Die authentischen Texte werden in einzelnen Schritten so reduziert, dass nur die zentralen Aussagen als Kategorien erhalten bleiben. Diese Entwicklung von Kategoriensystemen aus dem Grundmaterial wird hier in der Phase der Vortestung an zwei Beispielen erprobt.

Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Analyseeinheiten: Antworten der Lehrer auf die offene Frage: „Ist der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule Ihrer Meinung nach eine Bereicherung oder eine Belastung? Warum?“

Originaltext, L1

„Für den Lehrer ist er eine Belastung, da er sich zusätzlich für die Sprache qualifizieren muss und einen Methodiklehrgang zu absolvieren hat. Außerdem erfordert eine Unterrichtsstunde einen überhöhten Arbeitseinsatz.“

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Belastung für den Lehrer, da er sich zusätzlich qualifizieren muss. Eine Unterrichtsstunde erfordert überhöhten Arbeitseinsatz.	Belastung für den Lehrer durch <ul style="list-style-type: none"> • Zusätzliche Qualifizierung • Überhöhten Arbeitsaufwand 	Belastung für den Lehrer

Originaltext, L2

„Er ist in erster Linie eine Bereicherung, vor allem dann, wenn der Klassenlehrer ihn selbst erteilt und die Einheiten zeitlich flexibel gestalten kann. Fachlehrerunterricht ist nicht ideal. Doch: Nur 6 Stunden Deutsch sind ein Problem.“

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Bereicherung, wenn der Klassenlehrer ihn selbst erteilt und die Einheiten zeitlich flexibel gestalten kann. Nur 6 Stunden Deutsch sind ein Problem.	Bereicherung unter folgenden Bedingungen: <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtung durch Klassenlehrer • zeitlich flexible Gestaltung Belastung, da <ul style="list-style-type: none"> • eine Stunde Deutsch entfällt. 	Bereicherung unter bestimmten Bedingungen Belastung durch reduzierten Deutschunterricht

Originaltext, L3

„Bereicherung, Schüler sind sehr interessiert, lockert auf.“

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Bereicherung, Schüler sind sehr interessiert, lockert auf.	Bereicherung für Lehrer und Schüler wegen <ul style="list-style-type: none"> • großem Interesse der Schüler • Auflockerung 	Bereicherung für Lehrer und Schüler

Originaltext, L4

„Kinder empfinden Englischunterricht sicher als Bereicherung!“

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Kinder empfinden Englischunterricht sicher als Bereicherung.	Bereicherung für den Schüler, nicht unbedingt für den Lehrer.	Bereicherung für den Schüler.

Originaltext, L5

„Er ist eine Bereicherung! Schüler empfinden keinen Druck und sind stolz auf ihre <Englischkenntnisse>. Äußerst positiv wirkt sich aus, dass es (noch) keine Benotung gibt.“

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Bereicherung. Schüler empfinden keinen Druck, sind stolz auf ihre „Englischkenntnisse“. Äußerst positiv wirkt sich aus, dass es keine Benotung gibt.	Bereicherung, da <ul style="list-style-type: none">• Schüler keinen Druck empfinden• der FU das Selbstwertgefühl des Schülers unterstützt• es keine Benotung gibt.	Bereicherung für den Schüler

Originaltext, L6

„Belastung für leistungsschwache Schüler.“

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Belastung für leistungsschwache Schüler.	Belastung für leistungsschwache Schüler.	Belastung für bestimmte Schüler.

Originaltext, L7

„Bereicherung, da viel Kulturgut eines anderen Landes bekannt wird.“

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Bereicherung, da viel Kulturgut eines anderen Landes bekannt wird.	Bereicherung für den Schüler, da <ul style="list-style-type: none">• viel fremdes Kulturgut vermittelt wird.	Bereicherung für den Schüler.

Originaltext, L8

„In der jetzigen Form eine Bereicherung, bei evtl. Benotung eine Belastung.“

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Bereicherung in der jetzigen Form, bei Benotung wird der FU zur Belastung.	Bereicherung, wenn <ul style="list-style-type: none">• es keine Noten gibt. Belastung, wenn <ul style="list-style-type: none">• es Noten gibt.	Bereicherung für Schüler und Lehrer unter bestimmten Bedingungen. Belastung für Schüler und Lehrer unter bestimmten Bedingungen.

Originaltext, L9

„Er ist eine Bereicherung! Es ist eine Stunde ohne Druck und Zwang. Auch die schwächeren Kinder melden sich immer mehr und trauen sich einiges zu.“

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Bereicherung: Eine Stunde ohne Druck und Zwang. Auch schwächere Kinder melden sich mehr, trauen sich einiges zu.	Bereicherung für den Schüler, da <ul style="list-style-type: none">• kein Druck und Zwang• schwächere Schüler aktiviert werden• das Selbstwertgefühl schwächerer Schüler unterstützt wird.	Bereicherung für Schüler

Das Ergebnis der inhaltlichen Analyse kann in folgenden Kategorien zusammengefasst werden:

Kategorie 1: Der Fremdsprachenunterricht ist eine Bereicherung für den Schüler, weil

- gelernt wird ohne Druck und Zwang (L5, L4, L9)
- es keine Benotung gibt (L5, L8)
- er das Selbstwertgefühl des Schülers unterstützt (L5, L9)
- er fremdes Kulturgut vermittelt (L7)
- er den Unterrichtsalltag auflockert (L3).

Kategorie 2: Der Fremdsprachenunterricht ist eine Bereicherung für den Schüler, wenn

- der Klassenlehrer den Unterricht erteilt (L2)
- die Unterrichtseinheiten zeitlich flexibel gestaltet werden. (L2)

Kategorie 3: Der Fremdsprachenunterricht ist eine Bereicherung für den schwächeren Schüler, weil

- er das Selbstwertgefühl schwächerer Schüler unterstützt (L9)
- er schwächere Schüler aktiviert (L9)

Kategorie 4: Der Fremdsprachenunterricht ist eine Bereicherung für den Lehrer, weil

- er den Unterrichtsalltag auflockert (L3)
- die Schüler großes Interesse zeigen (L3)
- es keine Noten gibt (L8)

Kategorie 5: Der Fremdsprachenunterricht ist eine Belastung für den schwächeren Schüler, weil

- er ihn überfordert (L6)

Kategorie 6: Der Fremdsprachenunterricht ist eine Belastung für den Lehrer, wegen

- der zusätzlich geforderten Qualifikation (L1)
- dem überhöhten Arbeitsaufwand (L1)
- der Reduzierung des Deutschunterrichtes (2)

Die Mehrheit der Lehrer (7 von 9) sehen im Fremdsprachenunterricht eine Bereicherung für den Schüler. Als Gründe für eine solche Bewertung werden in der Mehrzahl die besonderen methodischen Prinzipien (kein Druck, keine Benotung, flexible Zeiteinteilung...) angeführt. Die positive Wirkung auf das Selbstkonzept des - auch schwächeren - Schülers steht mit 3 Nennungen an Platz 2. Nur ein Lehrer sieht im interkulturellen Teilaspekt „Kennenlernen fremder Kulturen“ einen Gewinn für den fremdsprachenlernenden Schüler.

Möglichkeiten, dem Schüler interkulturelle Erziehung als Persönlichkeitsbildung im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, werden völlig übersehen. Keiner der Befragten assoziiert mit „Bereicherung“ die Möglichkeit zum Erwerb von Einstellungen und Verhaltensdispositionen gegenüber fremdsprachigen Personen.

Dieser Tatbestand veranlasste mich dazu, die Fragestellung zu präzisieren, einzugrenzen, und so hypothesenrelevantere Antworten erwarten zu können.

Die offene Frage: „Ist der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule Ihrer Meinung nach eine Bereicherung oder eine Belastung? Warum?“ wurde ersetzt durch die Frage „Welche Ziele möchten Sie in Ihrem Fremdsprachenunterricht erreichen?“

Analyseeinheit 2: Antworten der Lehrer auf die offene Frage: „Erzieherisches Wirken ist ohne gerechtes Strafen nicht möglich.“ Wie stehen sie dazu?

Originaltext, L1: Von Strafen halte ich grundsätzlich nichts. Ich halte mich vielmehr an den Katalog von Ordnungsmaßnahmen wie Mitteilung, Verweis, Nacharbeit usw.

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Von Strafen halte ich nichts, halte mich an Katalog von Ordnungsmaßnahmen.	Keine Strafen, aber Ordnungsmaßnahmen.	Strafen müssen sein <ul style="list-style-type: none"> • in Form von Ordnungsmaßnahmen

Originaltext, L2: Die Schüler müssen lernen, sich an einen gewissen schulischen Ordnungsrahmen zu halten. Die Regeln, die befolgt werden müssen, sind mit den Kindern gemeinsam zu erarbeiten und durchzusprechen. Der Sinn der Regeln muss klar sein. Dann wissen sie auch genau, was sie bei Missachtung erwartet und können getroffene Entscheidungen nachvollziehen.

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Schüler müssen sich an gewissen Ordnungsrahmen halten, Regeln mit den Kindern gemeinsam erarbeiten und durchsprechen. Sinn der Regeln muss klar sein. Dann wissen sie auch, was sie bei Missachtung erwartet.	Ordnungsrahmen nötig, Folgen des Regelverstößes gemeinsam erarbeiten, Sinn von Regeln muss klar sein.	Strafen müssen sein, aber <ul style="list-style-type: none"> • kein willkürliches Strafen • für den Schüler durchsichtige Strafpraxis

Originaltext, L3: stimme zu

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Stimme zu	Erzieherisches Wirken ist ohne gerechtes Strafen nicht möglich.	Strafen müssen sein.

Originaltext, L4: Stimme dieser Aussage zu!

Paraphrase Stimme zu	Generalisierung Erzieherisches Wirken ist ohne gerechtes Strafen nicht möglich.	Reduktion Strafen müssen sein.
--------------------------------	---	--

Originaltext, L5: Konsequenz beim Einhalten bestimmter Regeln erfordert Strafen für Nichteinhalten. Wichtig ist, dass alle Schüler die selbe Strafe bekommen.

Paraphrase Strafen für Nichteinhalten von Regeln als Konsequenz. Für alle Schüler die selbe Strafe.	Generalisierung Strafen bei Regelverstoß. Gerechtes Strafen.	Reduktion Strafen müssen sein, aber • kein willkürliches Strafen
---	--	---

Originaltext, L6: Abhängig vom jeweiligen Fall!

Paraphrase Abhängig vom jeweiligen Fall.	Generalisierung Strafen unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation.	Reduktion Strafen müssen sein, aber • situationsangemessenes Strafen
--	--	---

Originaltext, L7: Ich versuche, Strafen zu vermeiden, möchte lieber konsequent sein, damit die „Braven“ nicht durch ständiges Ermahnen und endloses Diskutieren aufgehalten werden. Versuche, auffällige Schüler zusammen mit unserer Heilpädagogin positiv zu beeinflussen.

Paraphrase Versuche Strafen zu vermeiden, möchte lieber konsequent sein. Versuche, auffällige Schüler zusammen mit Heilpädagogin positiv zu beeinflussen.	Generalisierung Erzieherisches Wirken ist auch ohne Strafen möglich • durch konsequentes Erziehungsverhalten • durch heilpädagogische Betreuung auffälliger Schüler	Reduktion Strafen müssen nicht sein. Es gibt Alternativen.
---	---	--

Originaltext, L8: Erziehen braucht Konsequenz.

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Erziehen braucht Konsequenz.	Erzieherisches Wirken ist ohne gerechtes Strafen nicht möglich.	Strafen müssen sein.

Originaltext, L9: Strafen müssen leider manchmal sein.

Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Strafen müssen sein.	Erzieherisches Wirken ist ohne gerechtes Strafen nicht möglich.	Strafen müssen sein.

Die Aussagen der Lehrer lassen sich zu folgenden Kategorien verdichten:

Kategorie 1: Strafen müssen sein.(L1, L3, L4, L8, L9)

Kategorie 2: Strafen müssen sein, aber sie dürfen nicht willkürlich sein. (L2, L5)

Kategorie 3: Strafen müssen sein, aber die Strafpraxis muss für den Schüler durchsichtig sein. (L2)

Kategorie 4: Strafen müssen sein, aber sie müssen situationsangemessen sein. (L6)

Kategorie 5: Strafen müssen nicht sein. Es gibt Alternativen. (L7)

Die überwältigende Mehrheit der Testpersonen (8 von 9) ist der Ansicht, dass Erziehung ohne Strafen nicht möglich sei. Auch wenn der Lehrer als Erzieher das Wort „Strafe“ nur ungern benutzt und den Tatbestand lieber mit „Ordnungsmaßnahme“ oder „konsequentem Erziehungsverhalten“ umschreibt, so hält er doch an der Notwendigkeit dieses Instrumentes fest. Von den 8 Befürwortern sanktionierender Maßnahmen relativieren 3 ihre Position: Sie wollen keine willkürliche, sondern eine situationsangemessene, für den Schüler durchschaubare Strafpraxis. Nur eine Testperson nimmt – wenn auch sehr vorsichtig – die Gegenposition ein: Sie „versucht, Strafen zu vermeiden“ und nennt alternative Erziehungspraktiken.

Die probeweise Auswertung der nicht standardisierten, individuell verfassten Antworten auf offene Fragen im Pretest ergaben ein sehr breites, vielschichtiges Spektrum. Die daraus resultierenden Kategorien sind viel differenzierter und aussagekräftiger als es vorgegebene Antwortkategorien je sein können. Trotzdem werden offene Fragen nur in sehr reduziertem Umfang in die Endfassung des Lehrerfragebogens aufgenommen, um Aufwand und Belastung für den Antwortenden möglichst gering zu halten. Nachdem auch die Sammlung der geschlossenen Fragen eingehend überprüft und deutlich minimiert wurde, kann nun die endgültige Fassung des Lehrerfragebogens vorgelegt werden (siehe Kapitel 6.1.16).

4 Die Durchführung der Untersuchung, die Auswertung und Interpretation der Forschungsergebnisse und die Deduktion von Empfehlungen

4.1 Die Zusammensetzung der Stichprobe und Durchführung der Untersuchung

4.1.1 Die Erhebung in der Gruppe der Schüler

Um die wichtigsten derzeit praktizierten Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts in die Untersuchung miteinzubeziehen, wurden die Bildungsministerien in 6 Bundesländern (Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz) um Forschungsgenehmigung ersucht. 5 Ministerien (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz) bewilligten das Vorhaben; die Schulbehörde in Hamburg lehnte die Untersuchung ab.

Die einzelnen Genehmigungen ergingen z. T. unter folgenden Auflagen:

- Die Schulleitung musste der Befragung zustimmen.
- Es musste sichergestellt sein, dass den Schülerinnen/Schülern freigestellt wurde, an der Befragung teilzunehmen. Durch eine Nichtteilnahme durften den Schülerinnen/Schülern keine Nachteile entstehen. Auf die Freiwilligkeit war vor der Durchführung ausdrücklich hinzuweisen.
- Vor Durchführung der Befragung war das Projekt dem Schulelternbeirat zur Kenntnis zu bringen.
- Es musste sichergestellt sein, dass eine völlige Anonymität gewährleistet blieb.
- Durch die Befragung durfte kein Unterricht ausfallen.
- Das Projekt war vor Durchführung dem Landesbeauftragten für Datenschutz vorzulegen.
- Die erhobenen Daten mussten spätestens 2 Monate nach Erhebung vernichtet werden.
- Etwa eine Woche vor Untersuchungsbeginn mussten die Eltern über Inhalt und Verlauf der Untersuchung informiert und deren Zustimmung per Unterschrift eingeholt werden.

Nachdem im Antragsschreiben eine genaue Definition der in Frage kommenden Schulklassen (vgl. Kapitel 3.5.2) mitgeteilt worden war, trafen manche Ministerien bzw. Schulaufsichtsbehörden eine Vorauswahl und legten eine Liste von Schulen vor, deren 4. Grundschulklassen den geforderten Kriterien entsprachen und deren

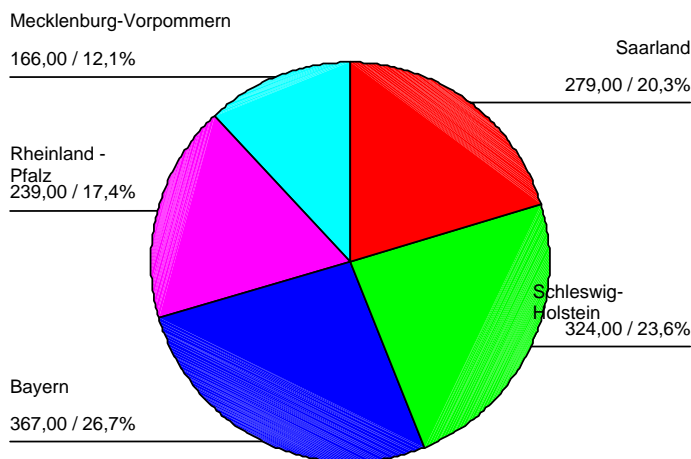
Schulleiter/Schulleiterinnen sich zur Teilnahme bereit erklärt hatten. In anderen Fällen traf die Forscherin eine Zufallsauswahl anhand dieser Liste und erwarb die notwendigen Informationen bzw. die Zustimmung zur Befragung durch direkte Rücksprache mit den Schulleitern/Schulleiterinnen.

Daraus ergaben sich die in Abbildung 50 und 51 aufgelisteten Zahlen der teilnehmenden Teilkollektive (Schulen, Schulklassen) und Erhebungseinheiten (einzelne Schüler) pro Bundesland .

Abbildung 50

Die an der Untersuchung teilnehmenden Bundesländer und deren jeweiliger Anteil (Schülerzahl / prozentualer Anteil) an der Erhebungsgesamtheit

Bundesland



Zur Durchführung der Untersuchung wurde pro Bundesland eine 5-Tage-Schulwoche eingeplant. Um die Rahmenbedingungen möglichst ähnlich zu gestalten, führte die Forscherin selbst die Befragung in allen ausgewählten Schulklassen durch. Die Beantwortung des Fragebogens durch die Schüler wurde durch ein instruierendes Gespräch und die gemeinsame Bearbeitung eines Demonstrationsbeispiels vorbereitet. Die in manchen Fällen anwesenden Klassenlehrer nahmen keine Einsicht in die ausgefüllten Fragebögen.

Nicht alle Einheiten der ausgewählten Klumpen waren zugleich Erhebungseinheiten:

In manchen teilnehmenden Schulen waren einzelne Schulklassen entweder am Tag der Erhebung aus organisatorischen Gründen (Schulflug etc.) nicht verfügbar oder der zuständige Klassenlehrer verweigerte seine Zustimmung.

Ebenso reduzierten sich die Erhebungseinheiten in den teilnehmenden Schulklassen durch die Absenzen am Untersuchungstag und die Ablehnung der Befragung durch einzelne Eltern. Dabei fiel auf, dass der Großteil der Eltern, die keine Einverständniserklärung abgaben, ausländischer Herkunft war. Die Klassenlehrer vermuteten als mögliche Hintergründe sprachliche Schwierigkeiten, den Inhalt des Elternbriefes, der über die Befragung aufklären sollte, zu verstehen oder Misstrauen und Angst vor etwaigen Konsequenzen.

Dieser Umstand erklärt die markante Differenz zwischen dem Anteil der ausländischen Schüler in den Teilkollektiven und deren Anteil an den Erhebungseinheiten.

Abbildung 51

Teilkollektive und Erhebungseinheiten je Bundesland
(Gruppe der Schüler)

Zuständiges Ministerium	Anzahl der teilnehmenden Schulen (Teilkollektive)	Anzahl der teilnehmenden Klassen (Teilkollektive)	Anzahl der teilnehmenden Schüler (Erhebungseinheiten)
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München bzw. Regierung von Niederbayern, Landshut	7	17	367
Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland, Saarbrücken	6	17	279
Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel	7	19	324
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz bzw. Aufsichts- und Dienstleistungsbehörde Trier	9	14	239
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin	7	13	166

Insgesamt nahmen 1375 Schüler aus 4. Jahrgangsstufen an der Erhebung teil. Jeder Schüler bearbeitete 33 Items. Darüber hinaus wurde ein evtl. Migrationshintergrund auf dem Fragebogen vermerkt.

Außerdem wurden pro Schulklasse (Teilkollektiv) zusätzlich folgende Daten erhoben:

- das Bundesland
- die Schüleranzahl in der Klasse
- der Prozentanteil der ausländischen Schüler (Schüler mit Migrationshintergrund) in der Klasse
- die ausgewählte Fremdsprache
- evtl. Kontakte zu einer Partnerschule im fremdsprachigen Ausland.

Mit einer Anzahl von 39 Einzeldaten pro Untersuchungseinheit ergab sich - abzüglich von 2 nicht auszuwertenden Eisbrecherfragen - für die Auswertung insgesamt eine Summe von 50875 Einzeldaten in der Gruppe der Schüler.

Die Unterscheidung der Untersuchungsteilnehmer nach dem Geschlecht ergab eine nahezu gleichmäßige Gruppenstärke von Jungen und Mädchen:

Anzahl der Erhebungseinheiten/männlich: 679

Anzahl der Erhebungseinheiten/weiblich: 676

Die in den Teilkollektiven ausgewählten Fremdsprachen waren Englisch, Französisch oder Italienisch. Ein geringer Anteil der Erhebungseinheiten erhielt Unterricht in zwei Fremdsprachen (Englisch und Französisch) gleichzeitig.

In der Untersuchung waren die genannten Fremdsprachen mit den aus den Abbildungen 52 und 53 ersichtlichen Anteilen vertreten.

Abbildung 52

Fremdsprachenwahl der Erhebungseinheiten

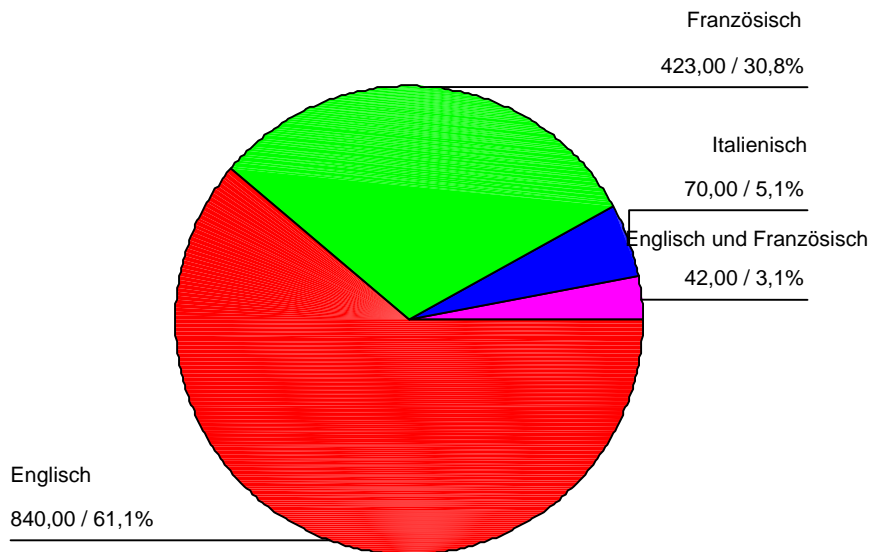


Abbildung 53

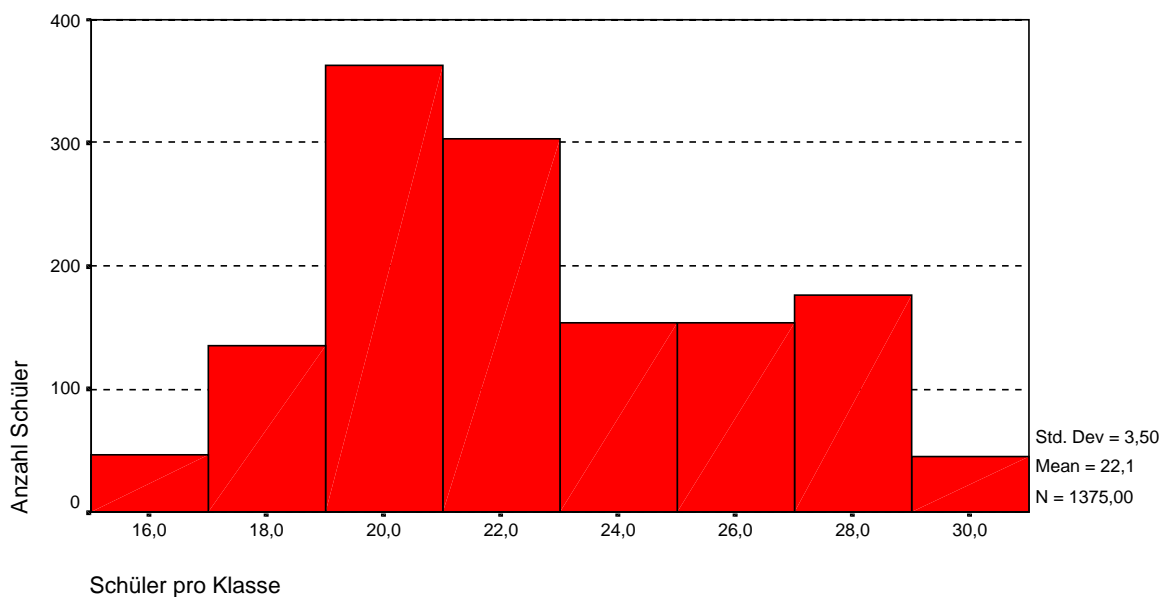
Anzahl Fremdspr. * Bundesland Crosstabulation

			Bundesland					Total
			Saarland	Schleswig Holstein	Bayern	Rheinland Pfalz	Mecklenburg Vorpommern	
Anzahl Fremdspr.	Englisch	Count		324	219	131	166	840
		% within Anzahl Fremdspr.		38,6%	26,1%	15,6%	19,8%	100,0%
	Französisch	Count	279		112	32		423
		% within Anzahl Fremdspr.	66,0%		26,5%	7,6%		100,0%
	Italienisch	Count			36	34		70
		% within Anzahl Fremdspr.			51,4%	48,6%		100,0%
	Englisch und Französisch	Count				42		42
		% within Anzahl Fremdspr.				100,0%		100,0%
Total		Count	279	324	367	239	166	1375
		% within Anzahl Fremdspr.	20,3%	23,6%	26,7%	17,4%	12,1%	100,0%

Die Klassenstärke der Teilkollektive schwankte zwischen 16 und 30 Schülern, woraus sich eine Durchschnittsgröße von 22,1 Schülern errechnen ließ (siehe Abbildung 54). Der Ländervergleich zeigt, dass die an der Untersuchung teilnehmenden Schulklassen in Bayern mit Abstand die höchsten Schülerzahlen aufweisen (siehe Abbildung 55).

Abbildung 54

Schüleranzahl pro Klasse



Der Anteil der ausländischen Schüler in den an der Untersuchung teilnehmenden Schulklassen betrug bis zu 60%. Die meisten Teilkollektive wiesen einen Ausländeranteil von 15 – 20% auf (siehe Abbildung 56). Die im Durchschnitt höchste Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund hatten die Teilkollektive in Bayern (18,3%) und im Saarland (22,2%) (siehe Abbildung 56). Der Stichprobendurchschnitt des ausländischen Schüleranteils liegt bei 19,7%, der Bundesdurchschnitt bei 12,1 %.

Abbildung 55¹⁵⁶

Verteilung der Klassenschülerzahl in den Bundesländern

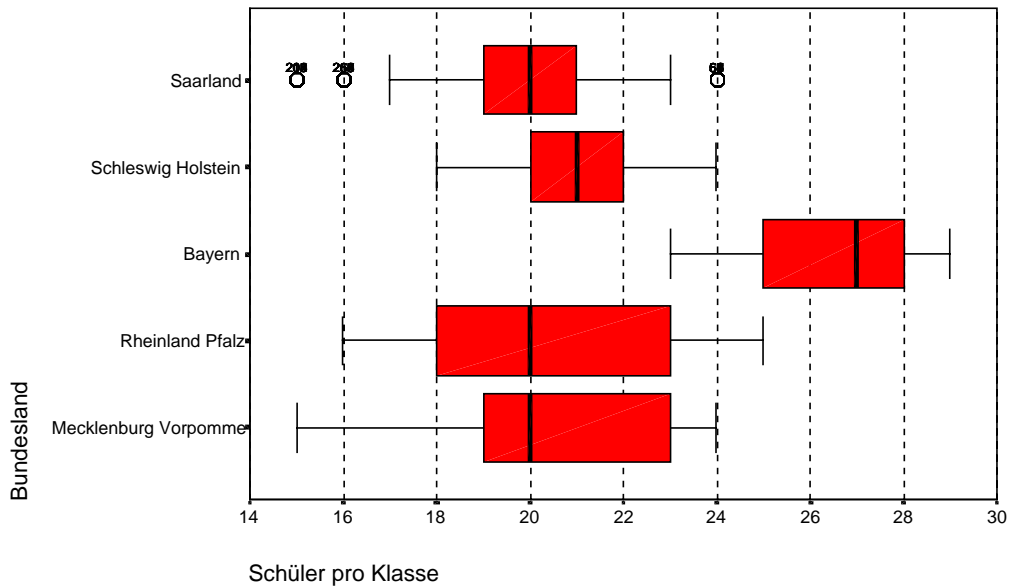


Abbildung 56

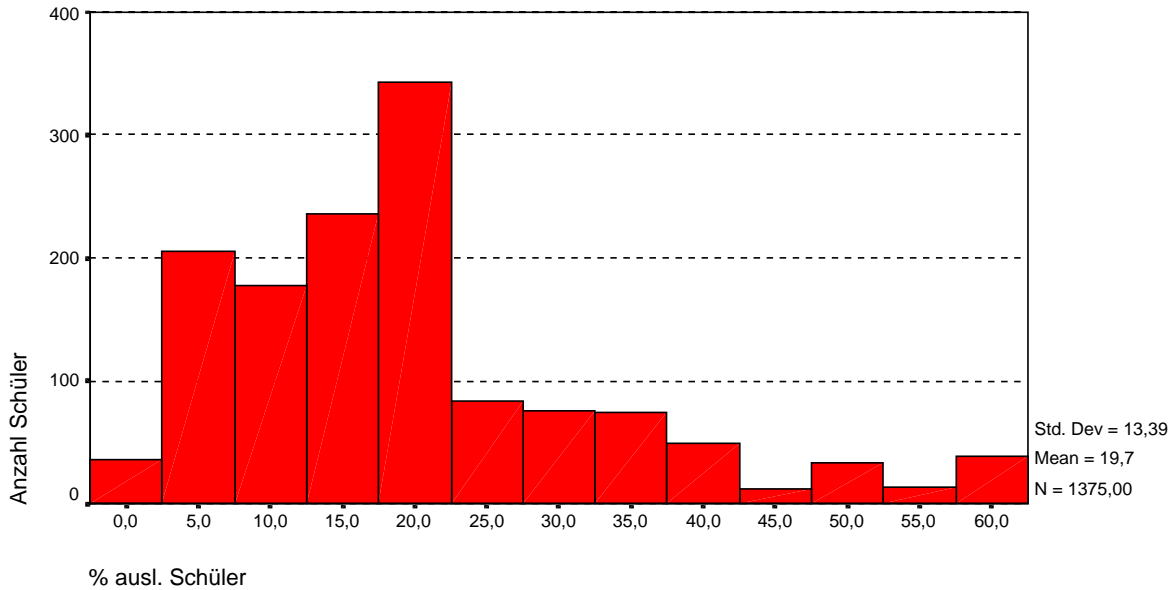
Staatsangehörigkeit * Bundesland Crosstabulation

			Bundesland					Total
			Saarland	Schleswig Holstein	Bayern	Rheinland Pfalz	Mecklenburg Vorpommern	
Staatsangehörigkeit	deutsch	Count	217	298	300	202	141	1158
		% within Bundesland	77,8%	92,0%	81,7%	84,5%	84,9%	84,2%
	ausländisch	Count	62	26	67	37	25	217
		% within Bundesland	22,2%	8,0%	18,3%	15,5%	15,1%	15,8%
Total		Count	279	324	367	239	166	1375
		% within Bundesland	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

¹⁵⁶ Bei den Boxplots markiert die mittlere breite Linie einer „Box“ deren Median, den Wert der die 50% kleineren Stichprobenwerte von den 50% größeren teilt. Die Box selbst umfasst die Spannweite zwischen den Quartilen, also allen Stichprobenwerten abzüglich der 25% der kleinsten und der 25% der größten Stichprobenwerte. Die davon ausgehenden „Schnurrbarthaare“ markieren die Distanz vom Ende der Box bis zur größten / kleinsten Ausprägung, die kleiner als das 1,5-fache der Quartilsspannweite ist. Jenseits davon liegende Kreise stehen für einzelne Ausreißerwerte. Liegen Ausprägungen weiter von der Box entfernt als das 3-fache der Quartilsspannweite, gelten sie bei einem Boxplot als Extremwerte und werden mit einem Sternchen markiert.

Abbildung 57

Anzahl der ausländischen Schüler pro Klasse



124 von insgesamt 1375 befragten Schülern hatten Erfahrungen im Austausch mit fremdsprachigen Gleichaltrigen (siehe Abbildung 58).

Abbildung 58

Partnerschule * Bundesland Crosstabulation

Count		Bundesland					Total
		Saarland	Schleswig Holstein	Bayern	Rheinland Pfalz	Mecklenburg Vorpommern	
Partnerschule	keine Partnerschaft	209	324	313	239	166	1251
	Partnerschule	70		54			124
Total		279	324	367	239	166	1375

4.1.2 Die Erhebung in der Gruppe der Lehrer

Auch in der Gruppe der Lehrer wurden die Forschungsdaten durch einen Fragebogen erhoben. Die Fremdsprachenlehrer/Fremdsprachenlehrerinnen der 3. und 4. Klassen in den für die Schülerbefragung ausgewählten Grundschulen erhielten den Fragebogen in einem rückadressierten, frankierten Umschlag, mit der

Bitte, diesen nach Bearbeitung an den Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Passau zu senden.

Die meist persönliche Übergabe des Fragebogens durch die Forscherin, verbunden mit Erklärungen zu Inhalten und Zielen der Befragung, erbrachte eine fast 80 %ige Rücklaufquote. Die im Vergleich zu den entsprechenden Schülerteilkollektiven niedrige Anzahl von 79 Untersuchungsteilnehmern erklärt sich durch folgenden Umstand: Das Klassenlehrerprinzip im Fremdsprachenunterricht der Grundschule ist von einer durchgängigen Realisierung noch weit entfernt. An manchen Schulen steht nur eine ausgebildete Lehrkraft für den Fremdsprachenunterricht in allen 3. und 4. Klassen zur Verfügung.

Der Umfang von 79 Untersuchungseinheiten lässt bei einer gleichzeitigen Sicherstellung absoluter Anonymität eine Differenzierung nach Bundesland- bzw. Konzeptzugehörigkeit nicht zu. Die Aussagen dieser Untersuchung haben demnach Geltung für die in Kapitel 3.5.2 definierte Teilgesamtheiten umfassende Grundgesamtheit der Lehrer.

Die am Rande der Untersuchung geführten intensiven persönlichen Gespräche mit betroffenen Lehrern/Lehrerinnen und Schulleitern/Schulleiterinnen ermöglichten einen differenzierten Einblick in die kontextuellen Bedingungen, die besonderen Probleme und die Heterogenität von Bewältigungsstrategien. Dieses Hintergrundwissen kann die Zuverlässigkeit der Ergebnisinterpretation erheblich optimieren.

Das Erhebungsinstrument für den Lehrer enthielt 21 geschlossene Fragen. Abzüglich der 4 nicht auszuwertenden Eisbrecher- bzw. Pufferfragen konnten in der Lehrerbefragung mit den geschlossenen Fragen 1343 Einzeldaten erhoben werden. Außerdem beantworteten die an der Befragung teilnehmenden Lehrer - abzüglich einer Antwortverweigerung in 37 Fällen - je 3 Fragen in offener schriftlicher Form. Diese frei formulierten Antworten wurden durch ein inhaltsanalytisches Verfahren auf 409 Einzelaussagen reduziert. Somit liegen von der Gruppe der Lehrer 1752 Einzeldaten zur Auswertung vor.

4.2 Die statistischen Methoden zur Auswertung

4.2.1 Errechnung der Dimensionen

Die Erhebung der Einstellungen wurde mit Likert-Skalen durchgeführt. Bei den Lehrerfragen war diese Skala 7-polig (-3 bis +3), bei den Schülerfragen wurden wegen der besseren Überschaubarkeit 3 verschiedenen Alternativen (entsprechend +1, 0, -1) angeboten. Die Aggregation von Einzelitems zu Dimensionen erfolgte durch Berechnung des arithmetischen Mittels unter Berücksichtigung der positiven/negativen Ladung der Items (vgl. Abbildungen 59 und 60).

Abbildung 59

Dimension (Schüler)	Errechnung aus einzelnen Items
Perzipiertes Elternverhalten	$=(pe1p-pe2m+pe3p-pe4m+pe5p-pe6m-pe7m) / 7$
Selbstkonzept zum Angenommenseins	$=(sa1p+sa2p-sa3m) / 3$
Selbstkonzept zum eigenen Können	$=-s1m$
Selbstkonzept zum Umgang mit anderen	$=(su1p-su2m) / 2$
Selbstkonzept zum Umgang mit Fremden	$=(suf1m+suf2p) / 2$
Aggressionsbereitschaft	$=a1p$
Offenheit	$=(o1p+o2p+o3p+o4p+o5p-o6p) / 6$
Ethnozentrismus	$=(et1m+et2p) / 2$
Toleranz / Empathie	$=(te1m-te2m+te3p-te4m) / 4$
Vorurteile	$=(v1p-v2m+v3p+v4p) / 4$

Abbildung 60

Dimension (Lehrer)	Errechnung aus einzelnen Items
lehrerkontrollierter, leistungsorientierter Unterricht	$=(llu1p+llu2p+llu3p-llu4m+llu5p) / 5$
Induktion	$=(ind1p+ind2p+ind3p) / 3$
Liebesentzug	$=(lent1p-lent2m) / 2$
Beachtung	$=(bea1m-bea2m) / 2$
Machtausübung	$=(mach1p+mach2p) / 2$

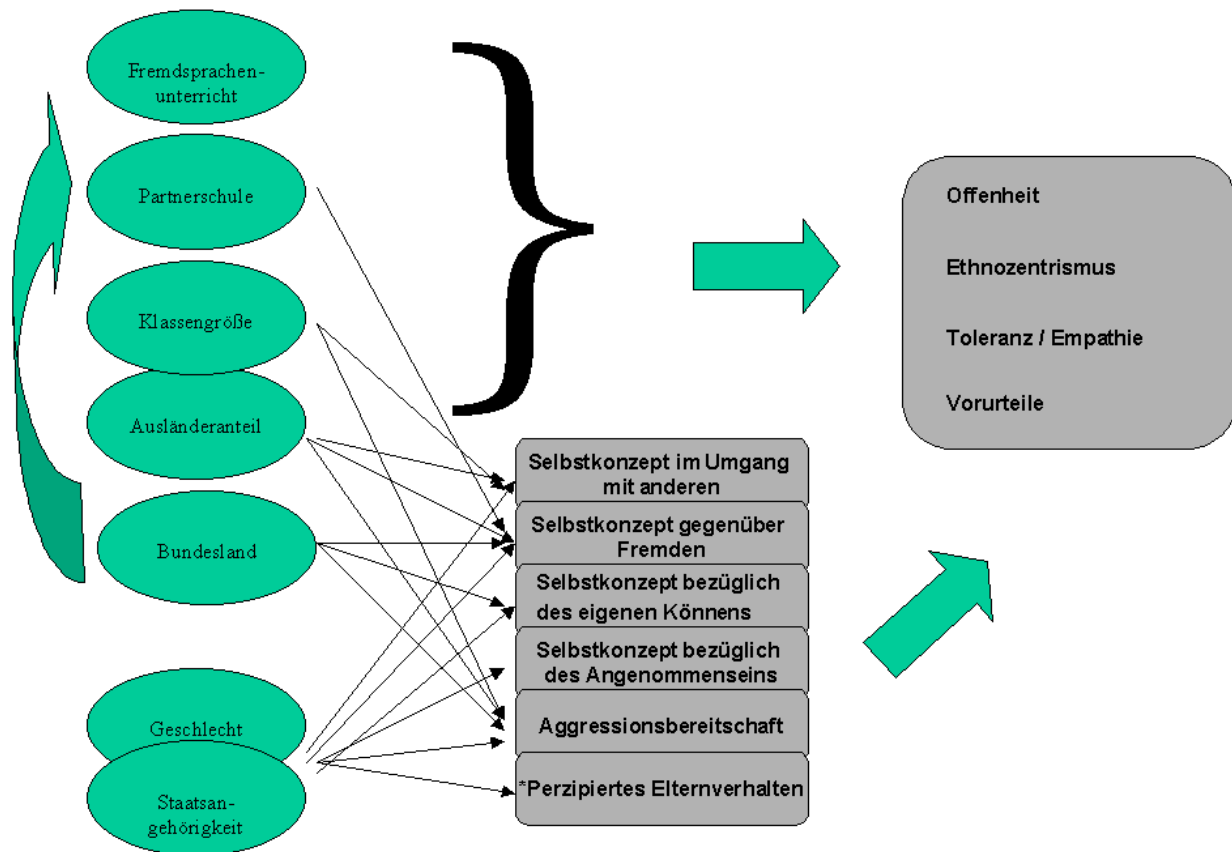
Die Wirkung der mit der Untersuchung erhobenen Einflussfaktoren auf die Dimensionen Offenheit, Ethnozentrismus, Toleranz/Empathie und Vorurteile - sowie auf weitere endogene Dimensionen gemäß Abbildung 61 - wird mit Vergleichen unabhängiger Stichproben, welche sich durch die unterschiedlichen Einflussfaktoren bestimmen, untersucht.

Zusammenhänge zwischen den Dimensionen werden in Form einer Korrelationsmatrix (correlations) dargestellt.

Um den Einfluss des Unterrichtskonzepts in Relation zu anderen Einflussfaktoren bewerten zu können, wurden schließlich multiple Regressionsanalysen der Faktoren, die sich in den vorausgegangenen Analysen als signifikant erwiesen haben, bezüglich der einzelnen Dimensionen durchgeführt. Die erhaltenen standardisierten beta-Koeffizienten ermöglichen bei jeder Dimension einen Vergleich der Einflussfaktoren.

4.2.2 Auswertungsdesign

Abbildung 61



Eine Auswahl möglicher Einflussfaktoren auf interkulturelle Verhaltensmuster

4.2.3 Vergleich unabhängiger Stichproben

4.2.3.1 Vergleich zweier unabhängiger Stichproben

Der t-Test teilt die Stichprobe anhand eines bestimmten Merkmals (Geschlecht, Ausländeranteil, Kontakt mit Partnerschule, Schüleranzahl der Klasse) in zwei Gruppen, um die Mittelwerte dieser beiden Gruppen vergleichen zu können. Die Nullhypothese H_0 des t-Tests lautet: Die Mittelwerte der beiden Stichproben sind gleich. Sie kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt werden (Standard), wenn der Wert für sig. $< 0,05$ ist.

Der jeweils vorgeschaltete Levene-Test prüft als Voraussetzung die Nullhypothese $H_0 =$ Varianzen in der Grundgesamtheit sind gleich ($\alpha=0,1$). Je nachdem, ob der Sig-Wert des Levene-Tests kleiner (größer) als 0,1 ist, wird der untere (obere) der beiden Signifikanzwerte des t-Tests zur Interpretation herangezogen (vgl. Pospeschill 2000, S. 40-43).

4.2.3.2 Vergleich von mehr als zwei unabhängigen Stichproben

Als Prämissen für die einfaktorielle Varianzanalyse gelten:

- eine unabhängige, eine abhängige Variable
- abhängige Variable metrisch, unabhängige nicht-metrisch skaliert
- normalverteilte Grundgesamtheit (nicht erforderlich bei $n \geq 20$)
- entweder Varianzhomogenität in den Zellen, d.h. Varianzen sind ungefähr gleich (Levene-Test prüft $H_0 =$ Varianzen in der Grundgesamtheit gleich ($\alpha=0,1$)) oder gleiche Zellenbesetzung
- linearer Zusammenhang (Additivität) der Einflussgrößen (vgl. Pospeschill 2000, S. 43-45).

Die H_0 lautet: Die Mittelwerte der Gruppen unterscheiden sich nicht.

Die Varianzhomogenität wird mittels des Levene-Tests analog zum t-Test geprüft. Da diese Prämisse fast nie erfüllt wird, müssen die Vergleiche von mehr als zwei Stichproben zusätzlich mit dem Kruskal-Wallis-Test, der solche Voraussetzungen nicht erfordert, durchgeführt werden.

Der Kruskal-Wallis-Test (vgl. Pospeschill 2000, S. 56f) stellt eine Erweiterung des Mann-Whitney-U-Tests für eine beliebige Anzahl Stichproben und damit das nicht parametrische Äquivalent zur einfaktoriellen Varianzanalyse dar. Er stellt hierzu eine gemeinsame Rangordnung der Werte der verschiedenen Stichproben auf. Die Nullhypothese bedeutet, dass die mittleren Rangzahlen, gewichtet mit der jeweiligen Gruppengröße, in den einzelnen Gruppen gleich sind. Theoretische Prüfgröße ist ein als Chi-Quadrat verteilter Kruskal-Wallis-H-Wert, Kriterium für die Ablehnung die zugehörige Irrtumswahrscheinlichkeit. Der Kruskal-Wallis Test dient in dieser Untersuchung dazu, die signifikanten Zusammenhänge von Varianzanalysen, bei denen jedoch mitunter die dafür notwendige Prämisse der Varianzhomogenität verletzt worden ist, zu bestätigen.

Wird ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen festgestellt, kann man mittels Multipler Paarvergleiche feststellen, zwischen welchen Gruppen insbesondere solch ein Unterschied besteht. Im Falle von Varianzhomogenität wird der Scheffé-Test verwendet, bei Varianzheterogenität der Tamhane's T2 Test.

4.2.4 Korrelationskoeffizienten

Zur Bestätigung von Abhängigkeiten zwischen skalierten Variablen dient der Pearsonsche Korrelationskoeffizient. Ein Korrelationskoeffizient nahe bei 1 (-1) deutet dabei auf eine hohe positive (negative) Abhängigkeit hin, ein Wert nahe 0 auf keine besondere Abhängigkeit zwischen den Variablen. Des Weiteren testet

SPSS die ermittelten Korrelationen auf Signifikanz und markiert diejenigen mit einem Signifikanzniveau, die kleiner 0,05 bzw. 0,01 sind. Dies bedeutet, dass man die Nullhypothese H_0 (=Die beiden Variablen sind in der Grundgesamtheit unkorreliert) mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% (1%) ablehnen kann.

4.2.5 Multiple Regressionsanalyse

Die multiple Regressionsanalyse untersucht, ob ein linearer Zusammenhang zwischen einer metrischen unabhängigen Variable (Regressor) und mehreren metrischen abhängigen Variablen (Regressanden) besteht.

Der Zusammenhang zwischen dem Regressor y und den Regressanden x wird dabei folgendermaßen ausgedrückt: $y = b_0 + b_1 x_1 + b_2 x_2 + \dots + b_n x_n + e$

Aufgabe der Regressionsanalyse ist es, die Koeffizienten b so zu schätzen, dass die quadrierten Abweichungen von der Regressionsfunktion möglichst klein sind.

Der Anteil der erklärten Streuung an der Gesamtstreuung als Maß für die Güte der Regressionsanalyse (sollte möglichst nahe bei 1 liegen) wird als R-Square bezeichnet und in einer ersten Tabelle sichtbar gemacht.

In der zweiten Tabelle wird die Nullhypothese, welche besagt, dass der Wert für R-Square in der Grundgesamtheit Null beträgt, und damit kein Zusammenhang zwischen Regressor und Regressanden besteht, auf Signifikanz geprüft. In der dritten Tabelle werden die einzelnen Regressanden hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Regressionsmodell getestet: Der standardisierte Beta-Wert gibt ein Vergleichsmaß für den Einfluss des Regressanden auf den Regressor an, die Nullhypothese prüft, ob in der Grundgesamtheit kein Zusammenhang zwischen Regressor und Regressand besteht.

4.3 Die empirischen Ergebnisse der Schülerbefragung, ihre Interpretation und die Ableitung von Empfehlungen

4.3.1 Der Einfluss einer Partnerschule auf die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen

Ergebnisse

Die in Kapitel 2.4 beschriebenen bundeslandspezifischen Konzepte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule akzentuieren in unterschiedlicher Weise den Kontakt zu einer Partnerschule im fremdsprachigen Ausland.

Die Teilkollektive, die eine Partnerschaft mit einer Schulklasse im fremdsprachigen Ausland pflegen, stammen ausschließlich aus dem Saarland und aus Bayern (vgl. Abbildung 62).

Abbildung 62

Partnerschule * Bundesland Crosstabulation

Count		Bundesland					Total
		Saarland	Schleswig Holstein	Bayern	Rheinland Pfalz	Mecklenburg Vorpommern	
Partnerschule	keine Partnerschaft	209	324	313	239	166	1251
	Partnerschule	70		54			124
Total		279	324	367	239	166	1375

Die statistische Auswertung errechnete einen signifikanten Unterschied zwischen Schülern aus Teilkollektiven mit fremdsprachiger Partnerschaft und Schülern aus Teilkollektiven ohne fremdsprachige Partnerschaft in den Dimensionen „Aggressionsbereitschaft“ und „Vorurteile“:

- Schüler aus Klassen, die eine Partnerschaft mit einer fremdsprachigen Klasse unterhalten, zeigten eine höhere Ausprägung an Aggressionsbereitschaft.
- Schüler aus Klassen, die eine Partnerschaft mit einer fremdsprachigen Klasse unterhalten, zeigten höhere Vorurteilswerte.
- Schüler aus Klassen, die eine Partnerschaft mit einer fremdsprachigen Klasse unterhalten, zeigten eine geringfügig höhere Ausprägung an Offenheit.
- Schüler aus Klassen, die eine Partnerschaft mit einer fremdsprachigen Klasse unterhalten, zeigten geringfügig höhere Toleranz-Empathie-Werte.
- Schüler aus Klassen, die eine Partnerschaft mit einer fremdsprachigen Klasse unterhalten, zeigten geringfügig höhere Selbstkonzepte zum Angenommensein.

Die Ethnozentrismuswerte der beiden Vergleichsgruppen sind nahezu gleich (vgl. Abbildungen 63, 64 und 65).

Abbildung 63

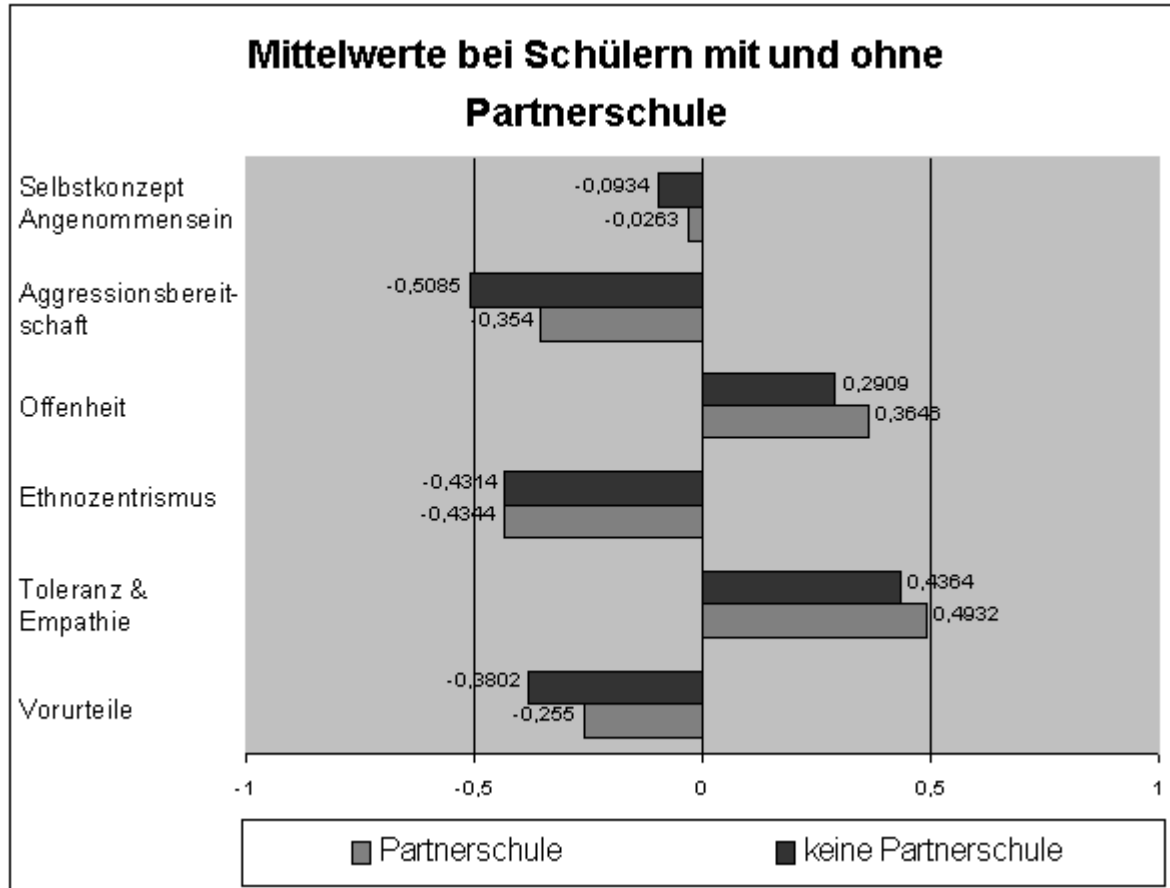


Abbildung 64

Group Statistics

	Partnerschule	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SELBSTK. FREMDE	keine Partnerschule	948	-9,34E-02	,5652	1,836E-02
	Partnerschule	95	-2,63E-02	,5942	6,096E-02
AGGRESSIONSBEREITSCHAFT	keine Partnerschule	1172	-,5085	,7637	2,231E-02
	Partnerschule	113	-,3540	,8009	7,534E-02
OFFENHEIT	keine Partnerschule	534	,2909	,3699	1,601E-02
	Partnerschule	48	,3646	,3255	4,699E-02
ETHNOZENTRISMUS	keine Partnerschule	532	-,4314	,5476	2,374E-02
	Partnerschule	61	-,4344	,6290	8,053E-02
TOLERANZ & EMPATHIE	keine Partnerschule	688	,4364	,4507	1,718E-02
	Partnerschule	73	,4932	,4564	5,342E-02
VORURTEILE	keine Partnerschule	528	-,3802	,4132	1,798E-02
	Partnerschule	50	-,2550	,4831	6,832E-02

Abbildung 65

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SELBSTK. FREMDE	Equal variances assumed	,008	,930	-1,097	1041	,273	-6,704E-02	6,111E-02	-,1870	5,287E-02
	Equal variances not assumed			-1,053	111,728	,295	-6,704E-02	6,366E-02	-,1932	5,910E-02
AGGRESSIONSBEREIT SCHAFT	Equal variances assumed	2,377	,123	-2,046	1283	,041	-,1546	7,555E-02	-,3028	-6,33E-03
	Equal variances not assumed			-1,967	132,399	,051	-,1546	7,857E-02	-,3100	8,745E-04
OFFENHEIT	Equal variances assumed	,703	,402	-1,334	580	,183	-7,370E-02	5,523E-02	-,1822	3,477E-02
	Equal variances not assumed			-1,485	58,472	,143	-7,370E-02	4,964E-02	-,1730	2,565E-02
ETHNOZENTRISMUS	Equal variances assumed	1,201	,274	,040	591	,968	3,035E-03	7,522E-02	-,1447	,1508
	Equal variances not assumed			,036	70,823	,971	3,035E-03	8,396E-02	-,1644	,1705
TOLERANZ & EMPATHIE	Equal variances assumed	,362	,547	-1,022	759	,307	-5,674E-02	5,554E-02	-,1658	5,229E-02
	Equal variances not assumed			-1,011	87,571	,315	-5,674E-02	5,611E-02	-,1683	5,478E-02
VORURTEILE	Equal variances assumed	2,001	,158	-2,017	576	,044	-,1252	6,209E-02	-,2472	-3,26E-03
	Equal variances not assumed			-1,772	56,000	,082	-,1252	7,065E-02	-,2667	1,632E-02

Interpretation

Zur Interpretation der Erhebungsergebnisse hinsichtlich der Aggressionsbereitschaft von Schülern, die am Austausch mit fremdsprachigen Schulklassen teilnehmen, ist der multifaktorielle Einflussbereich zu berücksichtigen. Die Auswirkung einer Partnerschule auf die Regulation der Aggression dürfte gegenüber anderen Einflussfaktoren gering sein. Die Austausch praktizierenden Bundesländer Saarland und Bayern weisen gleichzeitig die höchsten Anteile ausländischer Schüler (Saarland 22,2%, Bayern 18,3 %) auf, und Bayern hat die mit Abstand höchsten Klassenschülerzahlen. Beide Einflussfaktoren (Migrationshintergrund, hohe Klassenschülerzahl) sowie das perzipierte Elternverhalten erwiesen sich in der Untersuchung als aggressionsbestimmend und dominieren gegenüber dem Faktor Partnerschule (siehe Kapitel 6.1.17, Regressionsanalysen 3 und 7).

Die Kohärenz zwischen der persönlichen Begegnung mit dem Fremden und einer relativ starken Ausprägung von Vorurteilen muss wiederum multifaktoriell erklärt werden:

- Schüler mit Migrationshintergrund weisen gegenüber einheimischen Schülern geringfügig höhere Vorurteilswerte auf.
- Die insgesamt geringen Vorurteilswerte in Bayern heben sich durch die im Vergleich höchsten Werte im Saarland auf. Die Teilkollektive mit Partnerschulen stammen in der vorliegenden Untersuchung nur aus dem Saarland und aus Bayern.

- Die an späterer Stelle durchgeführte Regressionsanalyse erbrachte, dass bezüglich der Vorurteile der Einfluss des Elternhauses gegenüber dem der Unterrichtskonzepte und der Partnerschulen überwiegt.

In Anbetracht dieser Vielzahl wirkender Faktoren spielt der Einfluss einer fremdsprachigen Partnerschaft auf die Nivellierung von Vorurteilen nur eine unbedeutende Rolle.

In den Verhaltensdimensionen Offenheit und Toleranz/Empathie zeigen Schüler mit Auslandskontakten geringfügig höhere Ausprägungen als Schüler ohne Partnerschaften. Ebenso sind ihre Selbstkonzeptwerte zum Angenommensein vergleichsweise hoch. Dies deutet darauf hin, dass der Kontakt mit gleichaltrigen fremdsprachigen Kindern – wenn er über einen längeren Zeitraum gepflegt wird – zu einem interkulturellen Erlebnis- und Lernfeld werden kann, das – neben der Originalbegegnung mit der Fremdsprache – vielfältige Möglichkeiten der Erprobung und Stärkung sozialer Kompetenzen bietet. Neue Selbsterfahrungen, positive Rückmeldungen und zunehmende Offenheit im Umgang mit dem Fremden bewirken langfristig die Ausbildung positiver Selbstkonzepte und die Stabilisierung prosozialen Verhaltens.

Die Erhebungsergebnisse lassen insgesamt den Schluss zu, dass sich Auslandskontakte langfristig grundsätzlich positiv auf die Ausbildung interkultureller Einstellungs- und Verhaltensweisen auswirken.

Um diese vorläufigen Resultate weiter zu differenzieren und abzusichern, müssten Längsschnittstudien durchgeführt werden, welche die gleiche Personen-Stichprobe über einen bestimmten Zeitraum hinweg mehrmals untersuchen und somit intraindividuelle Veränderungen messen könnten.

Empfehlungen

Die Planung, Durchführung, Nachbereitung und Aufrechterhaltung von grenzüberschreitendem Austausch bedeutet für den Fremdsprachenlehrer einen erheblichen Mehraufwand, den er nur zu leisten bereit sein wird, wenn er

- selbst von der Effizienz solcher Projekte überzeugt ist
- durch seine Ausbildung über entsprechende Methoden und Strategien zur Organisation von internationalen Begegnungsprojekten verfügt und
- Unterstützung von Seiten der Schulleitung und des Kollegiums erwarten kann.

Im Sinne der oben erwähnten Dynamik des Wissenserwerbs durch eigenes Vergewissern sollen Fremdsprachenlehrer die Möglichkeit haben, bei einem erfahrenen Kollegen an Begegnungstagen zu hospitieren bzw. Begleitfunktion zu übernehmen, bevor sie mit der Planung eigener Projekte beginnen. Dadurch erwerben sie wertvolle praktische Erfahrungen und können gleichzeitig

willkommene Aufsichts- und Assistenzfunktion übernehmen. Eine enge Kooperation und ein regelmäßiger Austausch zwischen begegnungspraktizierenden Lehrkräften entlasten, unterstützen, ergänzen oder bestätigen die eigenen Initiativen und verhindern eine vorzeitige Resignation und Kapitulation angesichts der für den Pädagogen als Einzelkämpfer schwierigen Aufgabe.

4.3.2 Der Einfluss der Klassengröße

Ergebnisse

Die Forschungsfrage nach dem Einfluss der Klassengröße auf die Ausprägung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen wurde ebenfalls durch einen Gruppenvergleich beantwortet. Enthielt ein Teilkollektive mehr als 21 Schüler, so wurde es der Gruppe „große Klassen“ zugeteilt; lag die Schüleranzahl bei 21 oder darunter, zählte das Teilkollektiv zur Gruppe der „kleinen Klassen“. Die beiden Gruppen wurden entlang ihres Medians auf unterschiedliche Ausprägung der untersuchten Dimensionen verglichen.

- Danach zeigten sich Schüler aus großen Schulklassen signifikant offener und aufgeschlossener als Schüler aus kleinen Schulklassen.

Die Messung der übrigen Dimensionen ergab keine statistisch auffälligen Unterschiede (vgl. Abbildungen 66, 67 und 68).

Abbildung 66

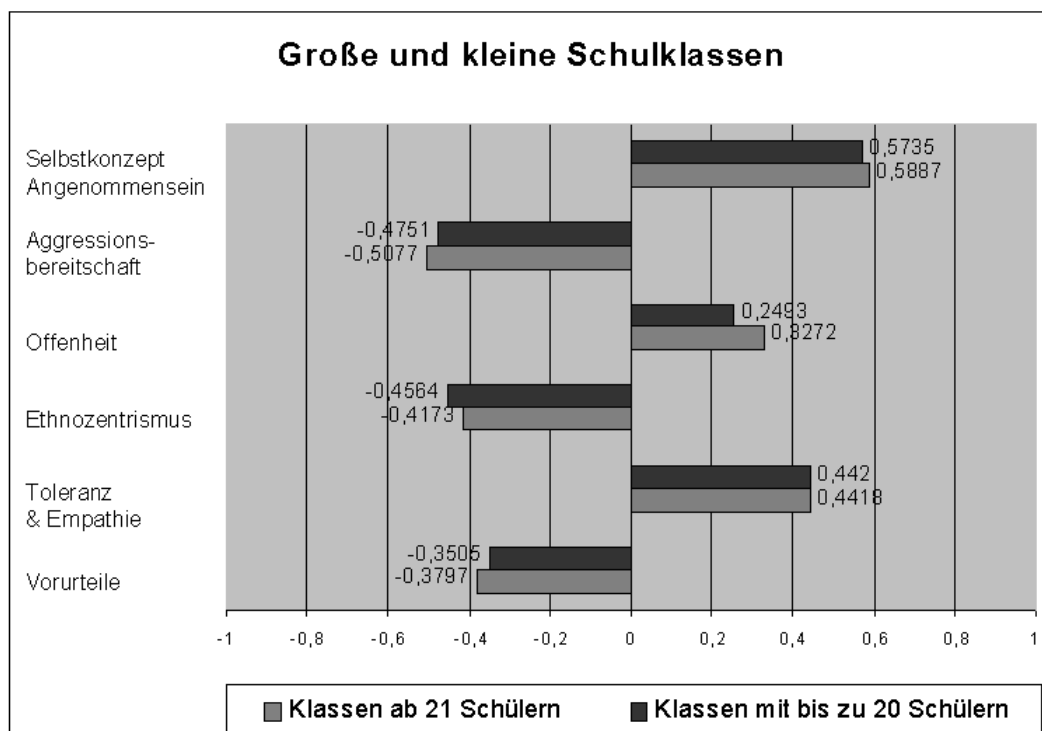


Abbildung 67

Group Statistics					
	Schüler pro Klasse	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SELBSTK. ANGENOMMENSEIN	>= 21	556	,5887	,4192	1,778E-02
	< 21	372	,5735	,4178	2,166E-02
AGGRESSIONSBEREITSCHAFT	>= 21	782	-,5077	,7687	2,749E-02
	< 21	503	-,4751	,7672	3,421E-02
OFFENHEIT	>= 21	356	,3272	,3635	1,926E-02
	< 21	226	,2493	,3676	2,445E-02
ETHNOZENTRISMUS	>= 21	375	-,4173	,5532	2,856E-02
	< 21	218	-,4564	,5612	3,801E-02
TOLERANZ & EMPATHIE	>= 21	468	,4418	,4583	2,119E-02
	< 21	293	,4420	,4404	2,573E-02
VORURTEILE	>= 21	374	-,3797	,4366	2,257E-02
	< 21	204	-,3505	,3904	2,733E-02

Abbildung 68

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SELBSTK. ANGENOMMENSEIN	Equal variances assumed	,119	,730	,544	926	,587	1,525E-02	2,804E-02	-3,98E-02	7,028E-02
	Equal variances not assumed			,544	797,211	,586	1,525E-02	2,802E-02	-3,98E-02	7,026E-02
AGGRESSIONSBEREITSCHAFT	Equal variances assumed	,170	,680	-,741	1283	,459	-3,252E-02	4,390E-02	-,1186	5,360E-02
	Equal variances not assumed			-,741	1072,274	,459	-3,252E-02	4,388E-02	-,1186	5,358E-02
OFFENHEIT	Equal variances assumed	,629	,428	2,512	580	,012	7,798E-02	3,105E-02	1,700E-02	,1390
	Equal variances not assumed			2,505	475,020	,013	7,798E-02	3,113E-02	1,682E-02	,1392
ETHNOZENTRISMUS	Equal variances assumed	,024	,877	,825	591	,410	3,909E-02	4,736E-02	-5,39E-02	,1321
	Equal variances not assumed			,822	448,376	,411	3,909E-02	4,754E-02	-5,43E-02	,1325
TOLERANZ & EMPATHIE	Equal variances assumed	,624	,430	-,006	759	,995	-2,060E-04	3,364E-02	-6,62E-02	6,583E-02
	Equal variances not assumed			-,006	638,633	,995	-2,060E-04	3,333E-02	-6,57E-02	6,524E-02
VORURTEILE	Equal variances assumed	6,545	,011	-,797	576	,426	-2,919E-02	3,663E-02	-,1011	4,276E-02
	Equal variances not assumed			-,823	458,309	,411	-2,919E-02	3,545E-02	-9,89E-02	4,048E-02

Interpretation

Wenn Schüler aus Schulklassen mit hoher Schülerzahl signifikant aufgeschlossener, interessierter, neugieriger und kontaktfreudiger sind als Schüler aus Klassen mit niedriger Schülerzahl, dann liegt der Schluss nahe, dass sich mit der Anzahl der Kontaktmöglichkeiten die Offenheit des einzelnen Schülers erhöht.

In einer großen Gruppe ist die Palette an Charakteren und Verhaltensmodalitäten reichhaltiger als in einem kleineren Personenkreis. Die Schüler können hier die Erfahrung machen, dass der Umgang mit Menschen, „die ganz anders sind als ich“, sehr interessant sein kann. Sie zeigen folglich weniger Zurückhaltung gegenüber fremden Schülern, die neu in die Klasse kommen und knüpfen auch in fremder Umgebung (Urlaub) schneller Kontakte.

Empfehlung

Aus dieser Kohärenz jedoch die Forderung nach einer Erhöhung der Klassenschülerzahlen abzuleiten, würde der Ausbildung interkultureller Kompetenzen - in ihrer Gesamtheit betrachtet - zuwiderlaufen. Die folgenden Kapitel werden hierzu weitere Aussagen liefern.

4.3.3 Der Einfluss des Anteils ausländischer Mitschüler

Ergebnisse

Um die Bedeutung des Ausländeranteils einer Schulklasse zu berechnen, wurde die Stichprobe entlang des Medians der Gruppe A mit bis zu 18% Anteil an ausländischen Mitschülern bzw. der Gruppe B mit höherem Ausländeranteil zugeordnet.

- Schüler aus Klassen mit einem hohen Ausländeranteil (über 18%) hatten signifikant niedrigere Ethnozentrismuswerte als Schüler aus Klassen mit geringem Ausländeranteil.
- Schüler aus Klassen mit hohem Ausländeranteil wiesen höhere Werte der Aggressionsbereitschaft auf (vgl. Abbildungen 69, 70 und 71).

Abbildung 69

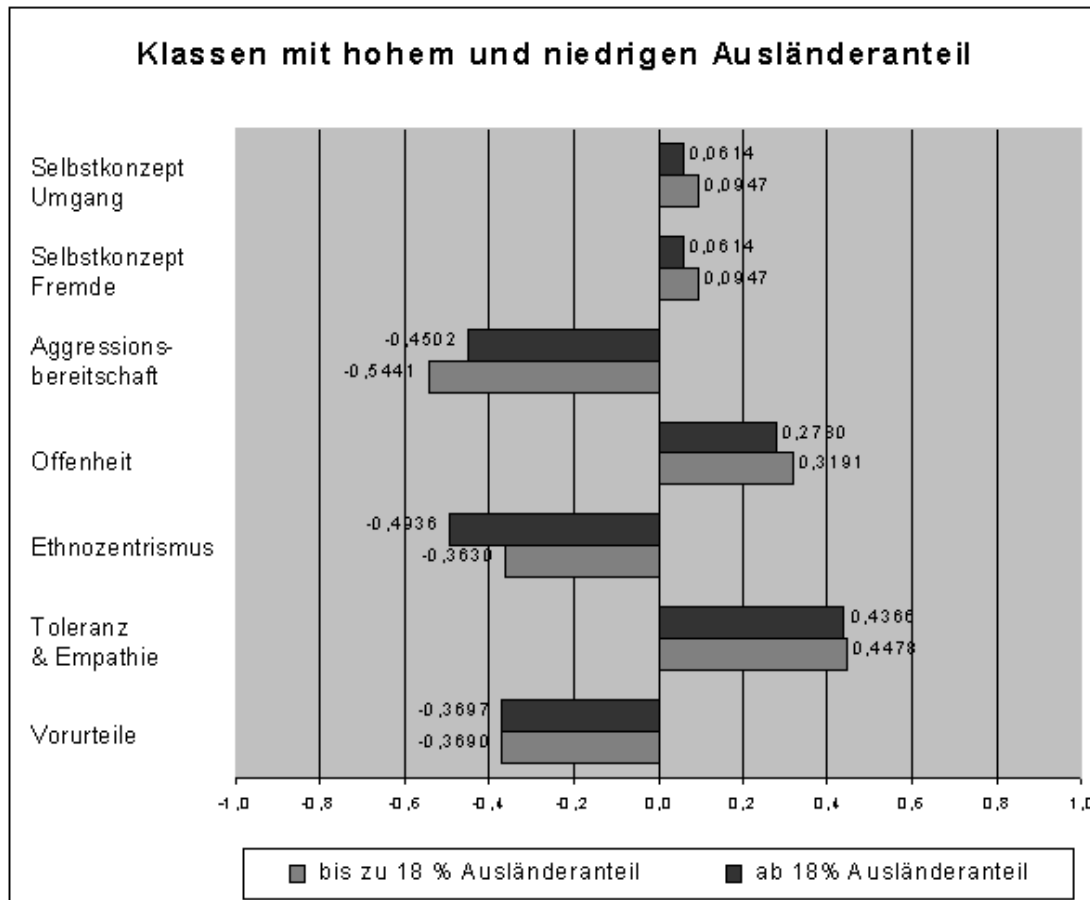


Abbildung 70

Group Statistics

	% ausl. Schüler	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SELBSTK. UMGANG	>= 18,00	521	6,142E-02	,4516	1,978E-02
	< 18,00	470	9,468E-02	,4699	2,167E-02
SELBSTK. FREMDE	>= 18,00	558	-9,77E-02	,5572	2,359E-02
	< 18,00	485	-7,53E-02	,5803	2,635E-02
AGGRESSIONSBEREIT-SCHAFT	>= 18,00	673	-,4502	,8023	3,093E-02
	< 18,00	612	-,5441	,7257	2,934E-02
OFFENHEIT	>= 18,00	313	,2780	,3654	2,065E-02
	< 18,00	269	,3191	,3678	2,242E-02
ETHNOZENTRISMUS	>= 18,00	312	-,4936	,5304	3,003E-02
	< 18,00	281	-,3630	,5762	3,438E-02
TOLERANZ & EMPATHIE	>= 18,00	402	,4366	,4611	2,300E-02
	< 18,00	359	,4478	,4405	2,325E-02
VORURTEILE	>= 18,00	309	-,3697	,4267	2,427E-02
	< 18,00	269	-,3690	,4146	2,528E-02

Abbildung 71

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SELBSTK. UMGANG	Equal variances assumed	2,542	,111	-1,136	989	,256	-3,326E-02	2,928E-02	-9,07E-02	2,421E-02
	Equal variances not assumed			-1,133	969,261	,257	-3,326E-02	2,934E-02	-9,08E-02	2,433E-02
SELBSTK. FREMDE	Equal variances assumed	,575	,448	-,636	1041	,525	-2,241E-02	3,527E-02	-9,16E-02	4,679E-02
	Equal variances not assumed			-,634	1008,008	,526	-2,241E-02	3,537E-02	-9,18E-02	4,699E-02
AGGRESSIONSBEREITSCHAFT	Equal variances assumed	18,806	,000	2,192	1283	,029	9,389E-02	4,283E-02	9,869E-03	,1779
	Equal variances not assumed			2,203	1282,965	,028	9,389E-02	4,263E-02	1,027E-02	,1775
OFFENHEIT	Equal variances assumed	,250	,618	-1,350	580	,178	-4,113E-02	3,047E-02	-,1010	1,872E-02
	Equal variances not assumed			-1,349	565,794	,178	-4,113E-02	3,049E-02	-,1010	1,875E-02
ETHNOZENTRISMUS	Equal variances assumed	7,301	,007	-2,874	591	,004	-,1306	4,545E-02	-,2199	-4,13E-02
	Equal variances not assumed			-2,861	571,003	,004	-,1306	4,564E-02	-,2202	-4,10E-02
TOLERANZ & EMPATHIE	Equal variances assumed	1,002	,317	-,342	759	,733	-1,120E-02	3,279E-02	-7,56E-02	5,316E-02
	Equal variances not assumed			-,343	755,551	,732	-1,120E-02	3,270E-02	-7,54E-02	5,299E-02
VORURTEILE	Equal variances assumed	,020	,887	-,022	576	,982	-7,820E-04	3,511E-02	-6,98E-02	6,819E-02
	Equal variances not assumed			-,022	569,073	,982	-7,820E-04	3,505E-02	-6,96E-02	6,805E-02

Interpretation

Wenn die Ethnozentrismuswerte in Klassen mit einer hohen Ausländerquote signifikant niedriger und die Aggressionenwerte signifikant höher liegen als in der Vergleichsgruppe, sind dafür verschiedene mitwirkende Ursachen verantwortlich zu machen:

- Die Ergebnisse aus dem Vergleich zwischen einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund belegen eine deutlich niedrigere Ethnozentrik sowie eine höhere Aggressionsbereitschaft und niedrigere soziale Selbstwertkonzepte ausländischer Schüler. Diese Tendenz schlägt sich folglich in Klassen mit vielen ausländischen Schülern nieder.

Die vergleichsweise hohen Ethnozentrismuswerte einheimischer Schüler in Klassen mit einer hohen Ausländerquote und die höheren Werte der Aggressionsbereitschaft migrationserfahrener Schüler lassen sich wie folgt begründen:

- „Ich habe 28 Schüler, 14 davon sind Russen/Türken. Das ist untragbar!“ Die Aussage einer betroffenen Lehrerin zur Ausländerfrage bringt das Problem auf den Punkt: eine hohe Schüleranzahl bei gleichzeitigem hohem Ausländeranteil mit großer kultureller Distanz kann in eine „untragbare“ Situation für den Lehrer (und die Schüler) eskalieren.

Mit einer verminderten Anzahl von Schülern in einer Klasse steigt für den einzelnen Schüler die Chance, als Individuum wahrgenommen zu werden. Der einzelne Schüler hat mehr Möglichkeiten zur Mitwirkung am Kommunikationsprozess und empfindet eine größere Eigenverantwortung für dessen Gelingen. Die gleichzeitig vermehrte Zuteilung von sozialer Anerkennung und Wertschätzung stärkt das Selbstbewusstsein und fördert die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit.

Das in einer großen Schulklasse unvermeidbare Defizit an individueller Zuwendung durch den Lehrer generiert eine differenzierte Ausformung von negativen Modalitäten der Aufmerksamkeitsgewinnung (vgl. Ausprägung der Aggressionsbereitschaft) bei den Schülern und minimiert deren Motivation zu einem produktiven, prosozialem Kommunikationsverhalten.

Der erfahrene Grundschullehrer weiß von der Schwierigkeit, „eine Atmosphäre des Vertrauens, der Anerkennung und der Lebensfreude“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000, S. 7) in einer multidimensional heterogenen Grundschulklasse zu schaffen, deren Anzahl bei 32 Schülern liegen kann!

- Die Bewusstmachung ethnozentrischer Einstellungen bedarf einer gezielten pädagogischen Intervention (Perspektivenwechsel), und die Aufweichung gruppenbezogener Zentrierung ist auf dieser Altersstufe zusätzlich auf die Möglichkeit der Orientierung an positivem Modellverhalten angewiesen. Wie die Ergebnisse der vorliegenden Lehrerbefragung bestätigen, werden aber kulturell bedingte Konflikte im Unterricht kaum zur Sprache gebracht oder als Anlass zum interkulturellen Lernen genutzt. Ebenso wenig kann ein vom hohen Ausländeranteil überforderter Lehrer, dessen eigene interkulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen unreflektiert bleiben, ein positives Vorbild für seine Schüler sein.

Empfehlungen

Diese Ergebnisse intensivieren den in Gesprächen mit betroffenen Lehrern gewonnenen Eindruck, dass ausländische Schüler – im Besonderen, wenn diese über nur geringe oder keine deutschen Sprachkenntnisse verfügen – als enormes Belastungspotenzial empfunden werden (vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Analyseinheit 3, Kapitel 4.4.1.3). Das Bestreben der meisten Lehrer gilt der möglichst raschen Assimilation (nicht Integration!) der ausländischen Schüler. Man glaubt, das Ziel erreicht zu haben, wenn sich interkulturelle Besonderheiten bis zur Unauffälligkeit nivellieren und die fremdländischen Schüler sich lern- und verhaltensmäßig nicht mehr von deutschen Schülern unterscheiden. Diese praktizierten, unreflektierten Formen der Ethnozentrik wirken kontraproduktiv auf die Ausbildung von interkultureller Akzeptanz und Anerkennung.

Die einzige Chance, die Starrheit der Eigenzentrierung aufzubrechen, liegt zuerst und vor allem in der Bildung derer, die Bildung weiterzutragen haben. Die veränderte Lebenswelt fordert neue Bildungsinhalte, die so rasch als möglich in die Lehrerbildung integriert werden müssen. Eine detaillierte Auflistung von desideraten Maßnahmen erfolgt in den Kapiteln 4.3.4 und 4.4.1.3.

4.3.4 Der Einfluss eines Migrationshintergrundes

Ergebnisse

Differenziert man bei den Befragten zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und Schülern der Residenzgesellschaft ergeben sich signifikante Unterschiede in mehrfacher Hinsicht.

- Ausländische Schüler zeigten signifikant niedrigere Selbstkonzeptwerte zum eigenen Können als deutsche Schüler.
- Ausländische Schüler hatten signifikant niedrigere Selbstkonzeptwerte zum Umgang mit anderen.
- Ausländische Schüler wiesen eine signifikant höhere Aggressionsbereitschaft auf als deutsche Schüler.
- Deutsche Schüler zeigten eine weit höhere Ausprägung an Ethnozentrismus als ausländische Schüler (vgl. Abbildungen 72, 73 und 74).

Abbildung 72

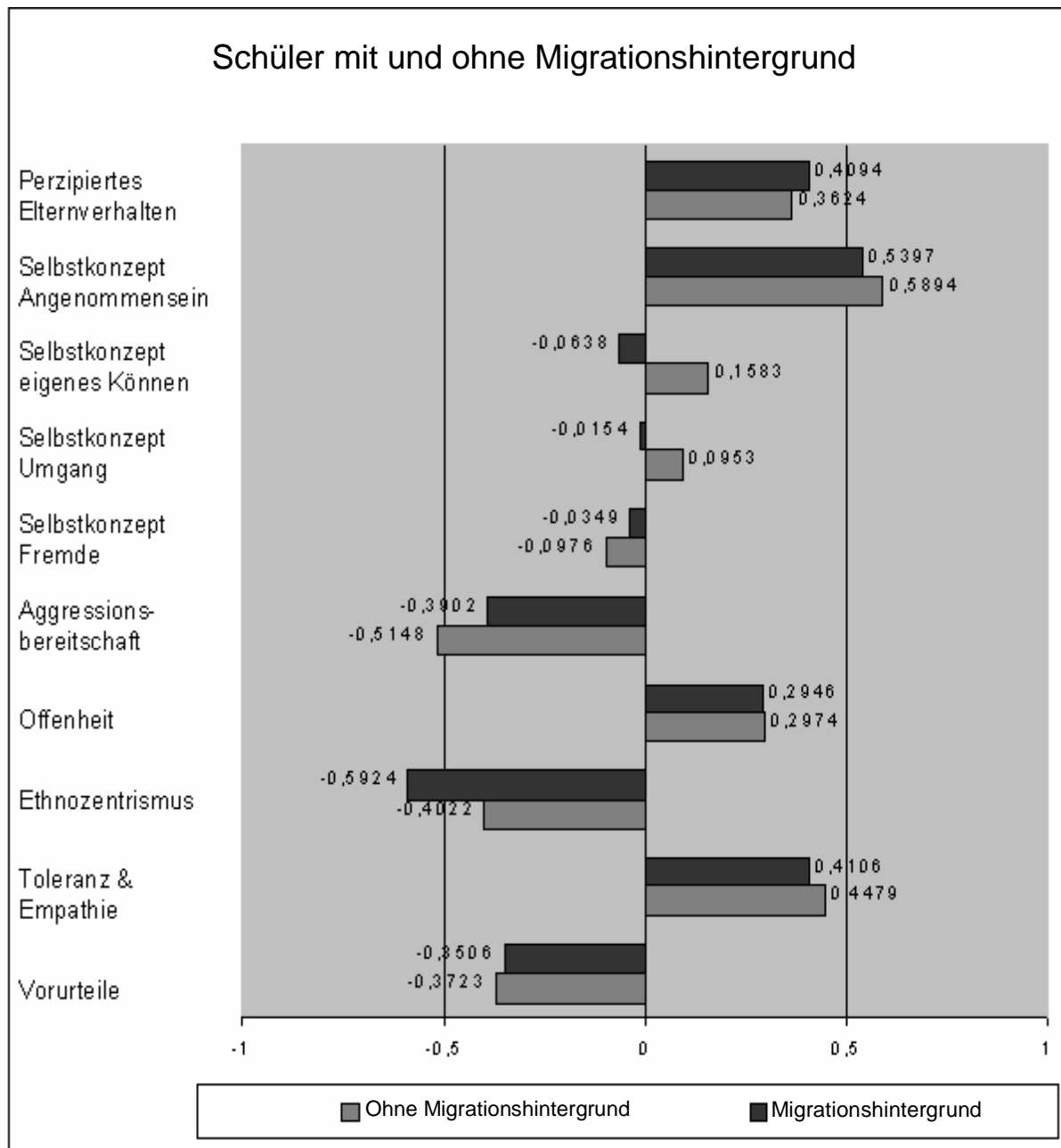


Abbildung 73

Group Statistics

	Staatsangehörigkeit	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PERZIPIERTES ELTERNVERHALTEN	deutsch	745	,3624	,3366	1,233E-02
	ausländisch	127	,4094	,3623	3,215E-02
SELBSTK. ANGENOMMENSEIN	deutsch	802	,5894	,4129	1,458E-02
	ausländisch	126	,5397	,4519	4,026E-02
SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	deutsch	960	,1583	,6506	2,100E-02
	ausländisch	188	-6,38E-02	,6985	5,094E-02
SELBSTK. UMGANG	deutsch	829	9,530E-02	,4675	1,624E-02
	ausländisch	162	-1,54E-02	,4111	3,230E-02
SELBSTK. FREMDE	deutsch	871	-9,76E-02	,5721	1,938E-02
	ausländisch	172	-3,49E-02	,5450	4,156E-02
AGGRESSIONSBEREITSCHAFT	deutsch	1080	-,5148	,7640	2,325E-02
	ausländisch	205	-,3902	,7821	5,462E-02
OFFENHEIT	deutsch	483	,2974	,3708	1,687E-02
	ausländisch	99	,2946	,3482	3,499E-02
ETHNOZENTRISMUS	deutsch	501	-,4022	,5669	2,533E-02
	ausländisch	92	-,5924	,4625	4,822E-02
TOLERANZ & EMPATHIE	deutsch	638	,4479	,4460	1,766E-02
	ausländisch	123	,4106	,4781	4,311E-02
VORURTEILE	deutsch	491	-,3727	,4257	1,921E-02
	ausländisch	87	-,3506	,3934	4,217E-02

Abbildung 74

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PERZIPIERTES ELTERNVERHALTEN	Equal variances assumed	1,947	,163	-1,439	870	,151	-4,703E-02	3,269E-02	-,1112	1,712E-02
	Equal variances not assumed			-1,366	165,204	,174	-4,703E-02	3,444E-02	-,1150	2,096E-02
SELBSTK. ANGENOMMENSEIN	Equal variances assumed	1,594	,207	1,239	926	,216	4,968E-02	4,009E-02	-2,90E-02	,1284
	Equal variances not assumed			1,160	159,511	,248	4,968E-02	4,281E-02	-3,49E-02	,1342
SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	Equal variances assumed	,053	,818	4,229	1146	,000	,2222	5,253E-02	,1191	,3252
	Equal variances not assumed			4,032	254,510	,000	,2222	5,510E-02	,1137	,3307
SELBSTK. UMGANG	Equal variances assumed	10,475	,001	2,810	989	,005	,1107	3,941E-02	3,339E-02	,1881
	Equal variances not assumed			3,063	249,554	,002	,1107	3,615E-02	3,953E-02	,1819
SELBSTK. FREMDE	Equal variances assumed	4,411	,036	-1,324	1041	,186	-6,271E-02	4,737E-02	-,1557	3,024E-02
	Equal variances not assumed			-1,367	251,166	,173	-6,271E-02	4,585E-02	-,1530	2,760E-02
AGGRESSIONSBEREITSCHAFT	Equal variances assumed	2,018	,156	-2,132	1283	,033	-,1246	5,842E-02	-,2392	-9,95E-03
	Equal variances not assumed			-2,098	282,835	,037	-,1246	5,936E-02	-,2414	-7,72E-03
OFFENHEIT	Equal variances assumed	,745	,388	,070	580	,944	2,834E-03	4,050E-02	-7,67E-02	8,237E-02
	Equal variances not assumed			,073	147,243	,942	2,834E-03	3,885E-02	-7,39E-02	7,960E-02
ETHNOZENTRISMUS	Equal variances assumed	4,040	,045	3,037	591	,002	,1902	6,263E-02	6,720E-02	,3132
	Equal variances not assumed			3,492	146,125	,001	,1902	5,447E-02	8,255E-02	,2978
TOLERANZ & EMPATHIE	Equal variances assumed	1,146	,285	,840	759	,401	3,731E-02	4,444E-02	-4,99E-02	,1246
	Equal variances not assumed			,801	165,469	,424	3,731E-02	4,659E-02	-5,47E-02	,1293
VORURTEILE	Equal variances assumed	,341	,560	-,452	576	,651	-2,213E-02	4,897E-02	-,1183	7,406E-02
	Equal variances not assumed			-,478	124,453	,634	-2,213E-02	4,634E-02	-,1139	6,959E-02

Interpretation

Wenn Schüler mit Migrationshintergrund ihr eigenes Können deutlich niedriger bewerten als deutsche Schüler, so sind die Ursachen dafür in vielschichtigen Defizienzgefühlen zu suchen, welche ihrerseits wiederum auf unterschiedliche Bedingungsfaktoren zurückgeführt werden können:

- Fehlende deutsche Sprachkenntnisse und die „Wertlosigkeit“ der eigenen Muttersprache im neuen Umfeld werden als Mangel interpretiert, mit dem der ausländische Schüler die eigene „Unterschichtung“ rechtfertigt.
- Die von zugewanderten Schülern erlebte kulturelle Distanz und die Unwirksamkeit ihres eigenen „Denkens-wie-üblich“ löst Gefühle der Unsicherheit und Minderwertigkeit aus.
- Da der Prozess der Aneignung fremder Kultur- und Zivilisationsmuster durch positive Verstärkung wesentlich unterstützt werden kann, sind die interkulturellen Interaktionsmuster der ingroup für die Stärkung der

Selbstwertgefühle ausländischer Schüler von großer Bedeutung. Die auffällig niedrige Selbstbewertung auf der einen Seite lässt auf Defizite an interkulturellen Verhaltensweisen auf der anderen Seite schließen.

- Da auf der Alterstufe von Grundschulkindern die Einschätzung des eigenen Könnens durch Sozialisationserfahrungen geformt wird, kommt der Person des Lehrers eine besondere Bedeutung zu. Für den deutlichen Unterschied zwischen den Selbstkonzeptionen von deutschen und ausländischen Schülern ist somit auch der Lehrer verantwortlich zu machen. Es ist anzunehmen, dass seine Beurteilungen, Wertungen und Rückmeldungen in Bezug auf ausländische Schüler erheblich negativer ausfallen als seine Reaktionen auf Äußerungen deutscher Schüler.

Die signifikant niedrigeren Selbstkonzepte zum Umgang mit anderen liegen in der eingeschränkten Kommunikationskompetenz ausländischer Schüler begründet, welche ebenfalls auf die oben beschriebenen Bedingungen der sprachlichen und kulturellen Distanz und auf ungeeignete Interaktionsmuster von Mitschülern und Lehrern zurückzuführen sind.

Die deutlich höhere Aggressionsbereitschaft von ausländischen Schülern ist einerseits ein Testat für negative Selbstkonzepte, andererseits ein Zeichen differenter Konfliktlösungsstrategien.

Die signifikant höheren Ethnozentrismuswerte der deutschen Schüler bestätigt die Dynamik der in-group-Mentalität, die das Eigene überbewertet und idealisiert, das Fremde minderbewertet und ausgrenzt. Zu einem großen Teil mitverantwortlich ist auch das z. T. unreflektierte Modellverhalten der Lehrer.

Die erheblich niedrigeren Ethnozentrismuswerte ausländischer Schüler sind damit zu erklären, dass diese sich (noch) nicht als Mitglied der Mehrheitsgesellschaft verstehen. Solange das Verharren in segregierten Positionen und der Mangel an Zugehörigkeitsgefühl die Identifikation mit dem Normen- und Wertesystem der Aufnahmegesellschaft verhindert, fehlt für den Fremden auch die Verpflichtung für eben diese Werte und Normen einzutreten oder sie zu verteidigen. Ethnozentrismus setzt kollektives Identitätsbewusstsein voraus, während Fremdheit sich durch dessen Nicht-Vorhanden-Sein charakterisiert.

Empfehlungen

Wenn ausländische Schüler ihre schulischen und sozialen Fähigkeiten auffallend niedrig einschätzen, und sie gleichzeitig eine signifikant höhere Aggressionsbereitschaft zeigen als deutsche Schüler, besteht dringender Handlungsbedarf.

Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass den Lehrern der sichere Umgang mit der Multikulturalität einer Schulklasse fehlt. Auernheimer u. a. führen diese „verständliche Hilflosigkeit“, die sie in ihren Fallstudien ebenfalls beobachtet haben, darauf zurück, „dass positive Modelle für den Umgang mit kultureller Differenz fehlen, auch von der Erziehungswissenschaft kaum entwickelt worden sind“ (Auernheimer u. a. 1996, S. 93). Das pädagogische Dilemma des Lehrers beschreiben die Autoren folgendermaßen: „Es hat einen hohen Grad an Vernünftigkeit, die Schüler in erster Linie in ihrer universellen Schülerrolle und nicht in ihrer partikularen Herkunft wahrzunehmen. Es ist aber schwierig, diese institutionelle Regel, die pädagogischer Rationalität entspricht, mit dem anderen pädagogischen Prinzip der Individualisierung auszubalancieren, das die Bezugnahme auf kulturspezifische Lebenswelten impliziert“ (a.a.O., S. 94).

Die gesellschaftliche Transformation von Globalisierungsprozessen ist irreversibel und wird sich kontinuierlich fortsetzen. Angesichts der Interpendenz von Bildung und Gesellschaft müssen Erziehungswissenschaft und schulische Institutionen die „Interkulturalität als epochaltypisches Schlüsselproblem“ (Klafki 1993, S. 22) anerkennen, reflektieren und adäquate Modelle zur Handhabung und Bewältigung der veränderten gesellschaftspolitischen Situation entwickeln.

Meine Kritik gilt der mangelnden Konkretisierung und schwierigen Praktikabilität vorliegender Konzepte und der nur zögernden Bereitstellung von notwendigen flankierenden Maßnahmen.

Aus den empirischen Befunden leiten sich folgende Desiderate ab:

- Die flächendeckende Einführung des Studienfaches „Fremdsprachendidaktik für GrundschullehrerInnen“ an den Universitäten
- Die Integration eines spezifisch auf die Multikulturalität in der Schule bezogenes Grundstudium der Kulturwissenschaft in der universitären Ausbildung der Fremdsprachenlehrer
- Die Verpflichtung zu einem mindestens 1-semesterigen Sprach- und Kulturstudiums im zielsprachigen Ausland¹⁵⁷
- Die Bereitstellung finanzieller Mittel für umfassende Fortbildungsangebote für bereits im Beruf stehende LehrerInnen (z.B. Lingua-Programme).

Im Rahmen der Aus- und Fortbildung sollten inhaltlich folgende Schwerpunkte gesetzt werden:

- Die Reflexion eigener Modalitäten des Fremderlebens

¹⁵⁷ In den Empfehlungen des Forums Sprachprogramm und Lehrerbildung der Weilburger Konferenz 2001 wird die Verpflichtung zu einem „längeren berufsvorbereitenden Auslandsaufenthalt vorgeschlagen, während dessen die Fremdsprachenlehrer „ihre eigene Mehrsprachigkeit und die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation () vertiefen und () erproben (sollen)“ (Gaile/Reiske 2001, S.5).

- Das Verknüpfen von Sprachkenntnis und kultureller Kenntnis
- Das Praktizieren des Perspektivenwechsels
- Das Einüben von Strategien zur Klärung von kulturbedingten Konflikten (vgl. Nieke 2000, S. 251ff)
- Die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsbeispielen zum interkulturellen Lernen und grenzüberschreitenden Projekten
- Ein Supervisionsangebot für Lehrer in interkulturellen Entscheidungssituationen (vgl. auch Auernheimer u. a. 1996, S. 94).

4.3.5 Der Einfluss der Geschlechterzugehörigkeit

Ergebnisse

Zwischen den Geschlechtern ergaben sich die meisten signifikanten Unterschiede.

- Das von Mädchen perzipierte Elternverhalten war signifikant positiver als das der Jungen.
- Mädchen wiesen signifikant höhere Selbstkonzeptwerte im Umgang mit anderen auf als Jungen.
- Mädchen waren deutlich weniger aggressionsbereit als Jungen.
- Mädchen zeigten sich signifikant offener als Jungen.
- Mädchen hatten signifikant niedrigere Ethnozentrismuswerte als Jungen.
- Mädchen hatten signifikant höhere Werte in der Dimension „Toleranz/ Empathie“.
- Die Vorurteilswerte der Mädchen lagen deutlich unter denen der Jungen (vgl. Abbildungen 75, 76 und 77).

Abbildung 75

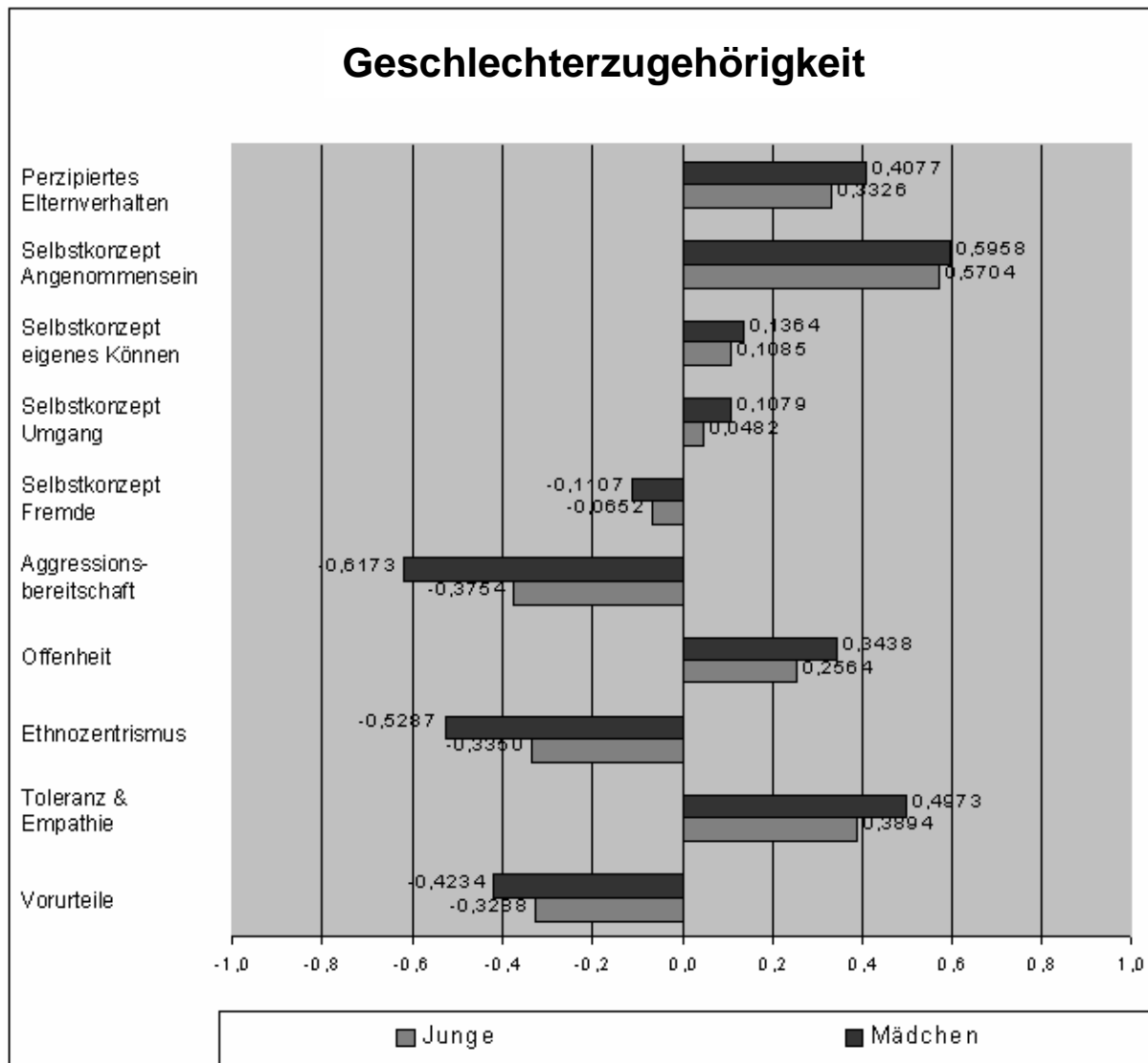


Abbildung 76

Group Statistics

	Geschlecht	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PERZIPIERTES ELTERNVERHALTEN	Junge	446	,3326	,3449	1,633E-02
	Mädchen	426	,4077	,3323	1,610E-02
SELBSTK. ANGENOMMENSEIN	Junge	485	,5704	,4036	1,833E-02
	Mädchen	442	,5958	,4347	2,068E-02
SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	Junge	590	,1085	,6683	2,751E-02
	Mädchen	557	,1364	,6592	2,793E-02
SELBSTK. UMGANG	Junge	508	4,823E-02	,4531	2,010E-02
	Mädchen	482	,1079	,4670	2,127E-02
SELBSTK. FREMDE	Junge	537	-6,52E-02	,5799	2,502E-02
	Mädchen	506	-,1107	,5546	2,465E-02
AGGRESSIONSBEREITSCHAFT	Junge	650	-,3754	,8125	3,187E-02
	Mädchen	635	-,6173	,6993	2,775E-02
OFFENHEIT	Junge	312	,2564	,3591	2,033E-02
	Mädchen	270	,3438	,3706	2,255E-02
ETHNOZENTRISMUS	Junge	297	-,3350	,6052	3,512E-02
	Mädchen	296	-,5287	,4837	2,811E-02
TOLERANZ & EMPATHIE	Junge	391	,3894	,4835	2,445E-02
	Mädchen	370	,4973	,4078	2,120E-02
VORURTEILE	Junge	330	-,3288	,4426	2,436E-02
	Mädchen	248	-,4234	,3840	2,438E-02

Abbildung 77

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PERZIPIERTES ELTERNVERHALTEN	Equal variances assumed	,055	,814	-3,271	870	,001	-7,508E-02	2,295E-02	-,1201	-3,00E-02
	Equal variances not assumed			-3,274	869,936	,001	-7,508E-02	2,293E-02	-,1201	-3,01E-02
SELBSTK. ANGENOMMENSEIN	Equal variances assumed	1,440	,230	-,920	925	,358	-2,533E-02	2,753E-02	-7,94E-02	2,871E-02
	Equal variances not assumed			-,917	899,983	,360	-2,533E-02	2,763E-02	-7,96E-02	2,890E-02
SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	Equal variances assumed	,023	,880	-,713	1145	,476	-2,797E-02	3,922E-02	-,1049	4,899E-02
	Equal variances not assumed			-,713	1142,791	,476	-2,797E-02	3,921E-02	-,1049	4,896E-02
SELBSTK. UMGANG	Equal variances assumed	5,391	,020	-2,040	988	,042	-5,966E-02	2,924E-02	-,1170	-2,27E-03
	Equal variances not assumed			-2,038	981,271	,042	-5,966E-02	2,927E-02	-,1171	-2,22E-03
SELBSTK. FREMDE	Equal variances assumed	,502	,479	1,293	1041	,196	4,550E-02	3,517E-02	-2,35E-02	,1145
	Equal variances not assumed			1,295	1040,769	,196	4,550E-02	3,513E-02	-2,34E-02	,1144
AGGRESSIONSBEREITSCHAFT	Equal variances assumed	61,659	,000	5,716	1283	,000	,2419	4,233E-02	,1589	,3250
	Equal variances not assumed			5,726	1263,009	,000	,2419	4,226E-02	,1590	,3248
OFFENHEIT	Equal variances assumed	,100	,752	-2,886	580	,004	-8,742E-02	3,029E-02	-,1469	-2,79E-02
	Equal variances not assumed			-2,879	562,506	,004	-8,742E-02	3,036E-02	-,1471	-2,78E-02
ETHNOZENTRISMUS	Equal variances assumed	24,203	,000	4,304	591	,000	,1937	4,500E-02	,1053	,2821
	Equal variances not assumed			4,306	564,370	,000	,1937	4,498E-02	,1053	,2821
TOLERANZ & EMPATHIE	Equal variances assumed	13,816	,000	-3,319	759	,001	-,1079	3,251E-02	-,1717	-4,41E-02
	Equal variances not assumed			-3,335	749,274	,001	-,1079	3,236E-02	-,1714	-4,44E-02
VORURTEILE	Equal variances assumed	1,932	,165	2,690	576	,007	9,460E-02	3,517E-02	2,553E-02	,1637
	Equal variances not assumed			2,744	564,204	,006	9,460E-02	3,447E-02	2,689E-02	,1623

Interpretation

Die in mehrfachen Untersuchungen¹⁵⁸ festgestellten Einschätzungs- und Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden in den Erziehungswissenschaften mit den Theorien der geschlechtsspezifisch differierten Sozialisationserfahrungen erklärt, welche an dieser Stelle nicht wiederholt werden sollen.

Speziell für den vorliegenden Kontext interessant sind die von Sarter beschriebenen Beobachtungen gruppenspezifischer Prozesse während eines Austauschprogramms

¹⁵⁸ Maccoby/Jacklin (1974) geben in ihrem Buch „Psychology of Sex Differences“ eine umfangreiche Übersicht über die Forschungen zu Geschlechtsunterschieden und deren Ergebnisse. Als die konsistentesten Geschlechtsunterschiede erwiesen sich mathematische und visuell-räumliche Fähigkeiten und Aggressivität, welche jeweils bei Jungen stärker ausgeprägt sind und verbale Fähigkeiten, in denen Mädchen signifikant höhere Werte erreichen.

französisch-deutscher Schüler aus 4. Klassen, welche ebenfalls ein nach Geschlechtern differenzierbares Sozialverhalten bestätigen.

„Während die Jungen sich relativ spontan in nationalen Geschlechtergruppen zusammenfanden, hier kleine Franzosen, dort kleine Deutsche, und auch im Verlauf gemeinsamer Aktivitäten nur auf besondere Aufforderung und dann mit recht großer Zurückhaltung sich den anderen näherten, gingen die Mädchen aufeinander zu, versuchten miteinander zu kommunizieren. Ihre Sprachkenntnisse, so wenig ausreichend sie für eine umfassende Kommunikation auch waren, wurden als Ansatzpunkte genommen und durch den zusätzlichen Einsatz von Gestik, Mimik, Pantomime etc. verstärkt, um zu Gemeinsamkeit mit den anderssprachigen Kindern, vor allem den Mädchen der anderen Gruppe zu kommen“ (Sarter 1997, S. 58).

Die Antworten der Mädchen und Jungen in der vorliegenden Fragebogenuntersuchung entsprechen den in der Praxis gemachten Beobachtungen. Der Vorsprung der Mädchen im Bezug auf interkulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen lässt sich zum Teil mit den vielfach bestätigten (vgl. Maccoby/Jacklin 1974) stärker ausgeprägten verbalen Fähigkeiten erklären; ausschlaggebender dafür dürften jedoch die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen in der Erziehung¹⁵⁹ sein.

Die Ergebnisse aus der Längsschnittuntersuchung Seebauers an österreichischen Schulen (1997) zu einzelnen Selbstkonzepten werden mit den aktuellen empirischen Befunden widerlegt.

Empfehlungen

Die Kenntnis über geschlechtsspezifische Differenzen im interkulturellen Lernen und Verhalten soll als Hintergrundwissen zur Individualisierung erzieherischer Intervention dienen.

4.3.6 Der Einfluss des perzipierten Elternverhaltens

Die Gesamtheit der Schüler wurde entlang des Medians in zwei Gruppen geteilt, und zwar in die 50% umfassende Gruppe, die eine induktive, auf Macht verzichtende, aggressionsfreie und offene elterliche Erziehung wahrnimmt (Perz. Elternverh $\geq 0,33$) und in eine zweite Gruppe, die ihre Eltern mehr strafend, aggressiv und Außenkontakt vermeidend erleben (Perz. Elternv. $< 0,33$) (siehe Abbildung 78).

¹⁵⁹ Vorherrschende Geschlechtsrollenstereotype wurden in Untersuchungen von Condry/ Condry (1976), Meyer/ Sobieszek (1972) und Seaway/Katz/Zalk (1975) nachgewiesen.

Abbildung 78

Statistics		
Perzipiertes Elternverhalten		
N	Valid	872
	Missing	503
Median		,3333

Ergebnisse

Die Auswertung ergab klare, signifikante Unterschiede der beiden Gruppen in allen untersuchten Dimensionen mit Ausnahme der Dimension „Selbstkonzept zum eigenen Können“. Hier war eine Differenz zwar feststellbar, ihr Ausmaß war aber etwas geringer als in den übrigen Dimensionen und nicht mehr als signifikant zu bezeichnen.

- Schüler, die ein induktives Elternverhalten wahrnehmen, zeigten signifikant höhere Selbstkonzeptwerte zum Angenommensein, zum eigenen Können und zum Umgang mit Fremden als die Schüler der Vergleichsgruppe.
- Schüler, die ein induktives Elternverhalten wahrnehmen, zeigten eine signifikant niedrigere Ausprägung an Aggressionsbereitschaft als die Schüler der Vergleichsgruppe.
- Sie zeigten signifikant höhere Offenheitswerte als die Schüler ihrer Vergleichsgruppe.
- Ihre Ethnozentrismuswerte waren signifikant niedriger als die der Vergleichsgruppe.
- Schüler, die ein induktives Elternverhalten wahrnehmen, hatten signifikant höhere Toleranz-Empathie-Werte als die Schüler der Vergleichsgruppe.
- Sie wiesen signifikant niedrigere Vorurteilswerte auf als die Schüler der Vergleichsgruppe (vgl. Abbildungen 79, 80 und 81).

Abbildung 79

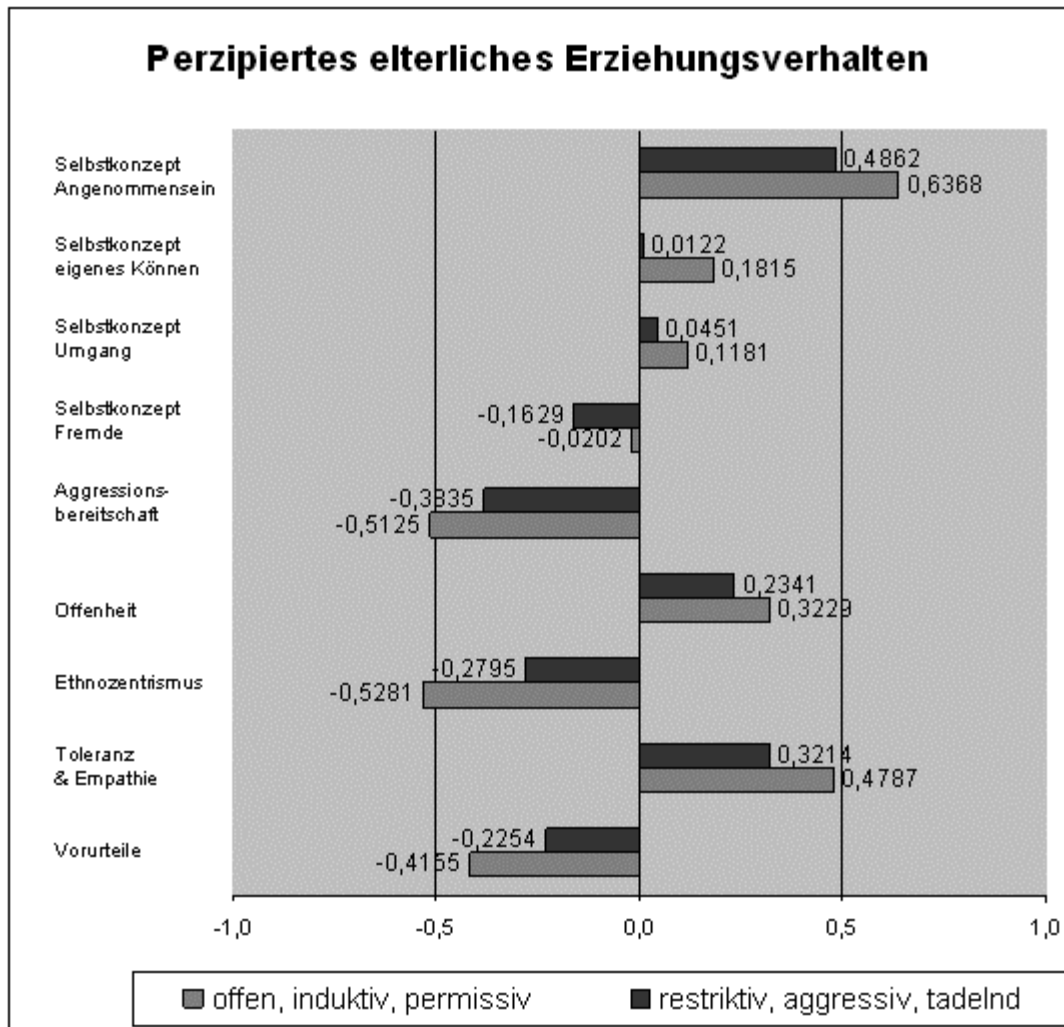


Abbildung 80

Group Statistics

	PERZIPIERTES ELTERNVERHALTEN	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SELBSTK. ANGENOMMENSEIN	>= ,33	446	,6368	,4164	1,972E-02
	< ,33	205	,4862	,4155	2,902E-02
SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	>= ,33	518	,1815	,6537	2,872E-02
	< ,33	245	1,224E-02	,6621	4,230E-02
SELBSTK. UMGANG	>= ,33	470	,1181	,4541	2,094E-02
	< ,33	222	4,505E-02	,4783	3,210E-02
SELBSTK. FREMDE	>= ,33	496	-2,02E-02	,5637	2,531E-02
	< ,33	224	-,1629	,5555	3,711E-02
AGGRESSIONSBEREIT- SCHAFT	>= ,33	562	-,5125	,7462	3,148E-02
	< ,33	266	-,3835	,8170	5,009E-02
OFFENHEIT	>= ,33	304	,3229	,3747	2,149E-02
	< ,33	136	,2341	,3676	3,152E-02
ETHNOZENTRISMUS	>= ,33	285	-,5281	,4867	2,883E-02
	< ,33	127	-,2795	,6161	5,467E-02
TOLERANZ & EMPATHIE	>= ,33	387	,4787	,4228	2,149E-02
	< ,33	168	,3214	,4628	3,571E-02
VORURTEILE	>= ,33	296	-,4155	,3768	2,190E-02
	< ,33	132	-,2254	,4559	3,968E-02

Abbildung 81

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SELBSTK. ANGENOMMENSEIN	Equal variances assumed	,419	,518	4,289	649	,000	,1506	3,511E-02	8,165E-02	,2195
	Equal variances not assumed			4,293	397,070				8,162E-02	,2196
SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	Equal variances assumed	6,076	,014	3,325	761	,001	,1692	5,090E-02	6,931E-02	,2691
	Equal variances not assumed			3,310	473,385				6,875E-02	,2697
SELBSTK. UMGANG	Equal variances assumed	,303	,582	1,941	690	,053	7,304E-02	3,762E-02	-8,24E-04	,1469
	Equal variances not assumed			1,906	413,894				-2,30E-03	,1484
SELBSTK. FREMDE	Equal variances assumed	1,509	,220	3,161	718	,002	,1428	4,517E-02	5,410E-02	,2315
	Equal variances not assumed			3,178	436,186				5,449E-02	,2311
AGGRESSIONSBEREITSCHAFT	Equal variances assumed	10,719	,001	-2,252	826	,025	-,1290	5,728E-02	-,2414	-1,66E-02
	Equal variances not assumed			-2,180	480,233				-,2452	-1,27E-02
OFFENHEIT	Equal variances assumed	,017	,897	2,312	438	,021	8,885E-02	3,843E-02	1,331E-02	,1644
	Equal variances not assumed			2,329	264,253				1,373E-02	,1640
ETHNOZENTRISMUS	Equal variances assumed	16,455	,000	-4,397	410	,000	-,2485	5,653E-02	-,3597	-,1374
	Equal variances not assumed			-4,021	198,997				-,3704	-,1267
TOLERANZ & EMPATHIE	Equal variances assumed	4,912	,027	3,910	553	,000	,1573	4,022E-02	7,826E-02	,2363
	Equal variances not assumed			3,773	293,299				7,523E-02	,2393
VORURTEILE	Equal variances assumed	5,390	,021	-4,511	426	,000	-,1902	4,216E-02	-,2730	-,1073
	Equal variances not assumed			-4,195	214,139				-,2795	-,1008

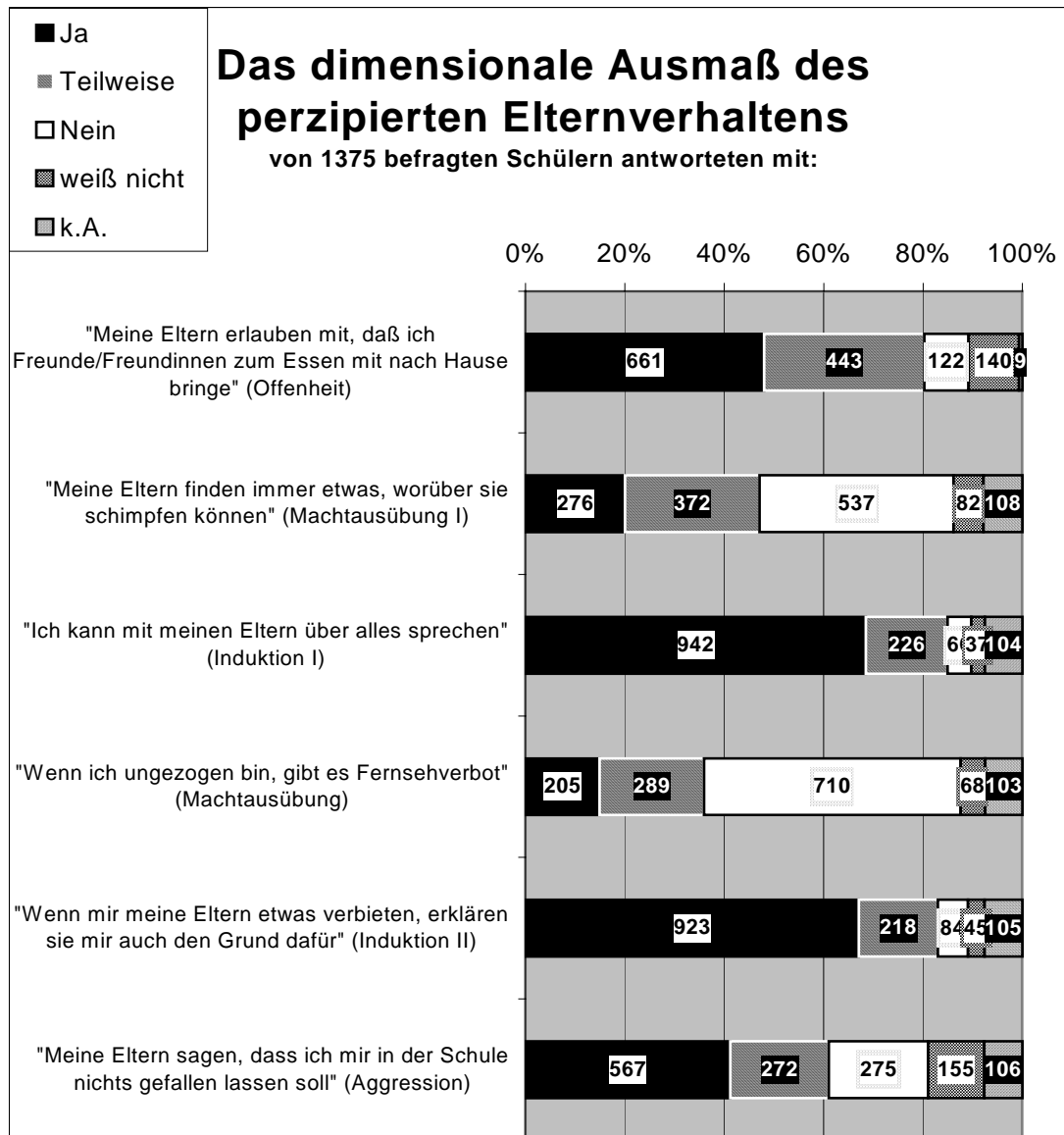
Zum Ausmaß der gemessenen elterlichen Erziehungsdimensionen

Das vom Schüler wahrgenommene Elternverhalten wurde mit den Dimensionen Offenheit, Machtausübung, Induktion und Aggression in die Befragung aufgenommen.

- Fast 50% der befragten Schüler erleben ihre Eltern offen und permissiv im Hinblick auf Mitschüler und Freunde, während ein fast gleich großer Anteil Einschränkungen und Verbote erfährt.
- Wiederum knapp die Hälfte der Schüler nehmen ihre Eltern grundsätzlich oder teilweise als tadelnde, rasonierende Erzieher wahr. Die Anzahl der Eltern, die eine direkte Machtausübung in Form von Strafen praktiziert, ist den Aussagen der Schüler nach niedriger.
- Die beiden Indikatoren für die Dimension Induktion zeigen beinahe identische Resultate. Über 80% der Erhebungseinheiten attestieren ihren Eltern ein generelles bzw. partielles induktives Verhalten.

- Gut 60% der Schüler geben an, dass sie von ihren Eltern grundsätzlich oder teilweise zu aggressivem Verhalten in der Schule ermutigt werden. Nur 20% verneinen diese Frage (siehe Abbildung 82).

Abbildung 82



- Nach den Ergebnissen der Regressionsanalyse (vgl. Kapitel 6.1.17) hat das Erziehungsverhalten der Eltern im Vergleich zu den übrigen gemessenen Einflussfaktoren die stärkste Auswirkung auf die wichtigsten interkulturellen Einstellungsdimensionen wie Ethnozentrismus, Toleranz/Empathie und Vorurteile.

- Auch das Selbstkonzept zum eigenen Können wird in erster Linie von der wahrgenommenen Elternbeurteilung bestimmt.

Interpretation

Das perzipierte mittlere Ausmaß an Machtausübung und der relativ hohe wahrgenommene Anteil induktiver Erziehungsformen lassen auf vorwiegend autoritative Erziehungsmuster in den Familien schließen, welche grundsätzlich geeignet erscheinen, psychosoziale Kompetenzen zu fördern (vgl. Kapitel 3.1.3.2). Die insgesamt mittlere Ausprägung an Offenheit und Aufgeschlossenheit der Eltern gegenüber befreundeten Mitschülern ihrer Kinder impliziert eine in ähnlichem Ausmaß vorhandene Abschottungs- und Rückzugstendenz auf den engen Kreis der Familie.

Wenn der überwiegende Anteil der Eltern ihren Kindern sagen, dass sie sich in der Schule nichts gefallen lassen sollten, und sich das perzipierte Elternverhalten neben dem Geschlecht als einer der wirksamsten Einflussfaktoren auf die Aggressionsbereitschaft der Schüler errechnet, wird die Intensität des schulischen Handlungsbedarfes deutlich.

Empfehlungen

Aus den empirischen Ergebnissen und deren Interpretation deduziert sich die dringliche Notwendigkeit einer engen Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. Intendiert werden soll eine weitgehende Kongruenz zwischen dem Erziehungsverhalten der Eltern und Lehrer. Zur Minderung der in der Praxis oft auffälligen Distanz zwischen den Erziehungsvorstellungen unserer Schulen und denen der fremdkulturellen Elternschaft verweise ich auf die Strategien „zur Klärung von kulturbedingten Konflikten im pädagogischen Alltag“ nach Nieke (Nieke 2000. S. 251ff).

4.3.7 Der Einfluss der Fremdsprachenwahl

Ergebnisse

Mit dem Kruskal-Wallis-Test wurde untersucht, ob die Wahl der Fremdsprache einen Einfluss haben kann auf die Ausbildung interkultureller Einstellungs- und Verhaltensweisen.

- Multiple Paarvergleiche (Tamhane's T2-Test) ergaben, dass Französischschüler ein signifikant geringeres Ausmaß an Ethnozentrismus aufweisen als Englischschüler.
- Sie ergaben, dass Französischschüler ein signifikant geringeres Ausmaß an Ethnozentrismus aufweisen als Italienischschüler.

- In der Dimension Toleranz/Empathie zeigten sich die Schüler, die Französisch oder Italienisch als Fremdsprache lernten, den Englischschülern deutlich überlegen (vgl. Abbildungen 83 - 89).

Abbildung 83

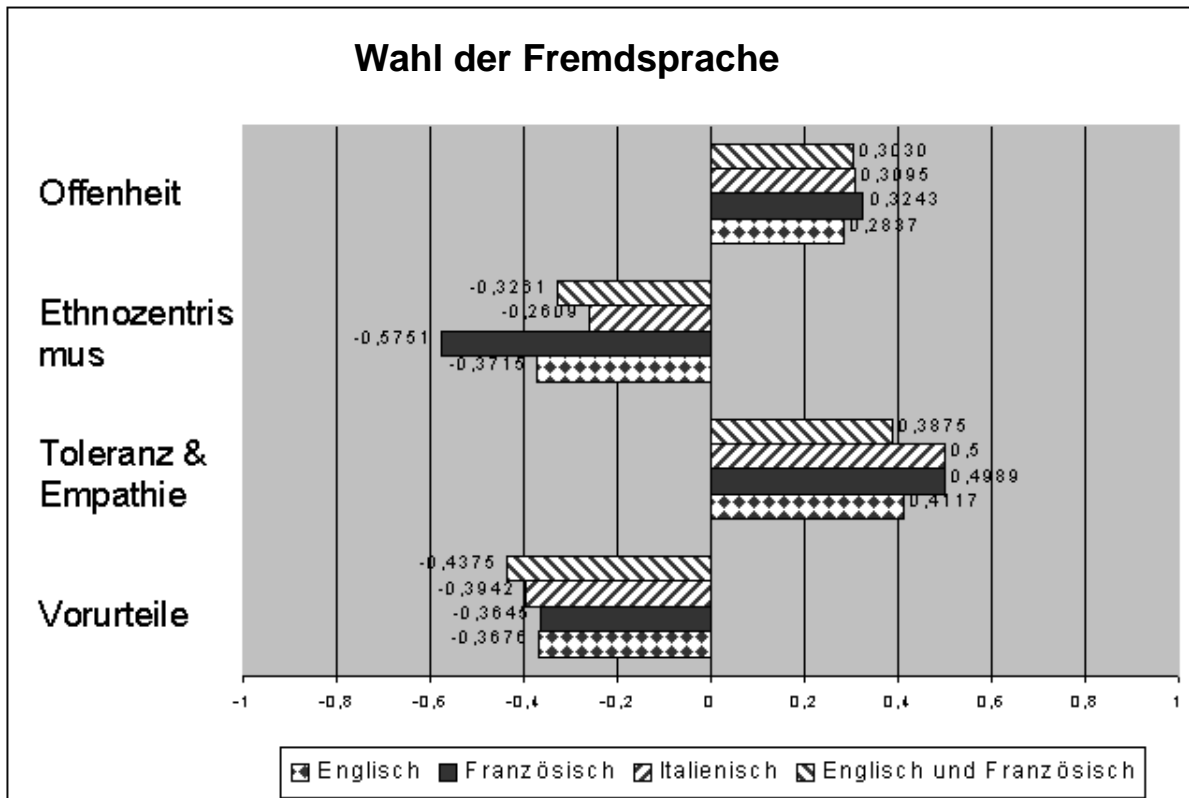


Abbildung 84

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
OFFENHEIT	Englisch	373	,2837	,3640	1,884E-02	,2467	,3208	-1,00	1,00
	Französisch	166	,3243	,3797	2,947E-02	,2661	,3825	-,83	1,00
	Italienisch	21	,3095	,2948	6,433E-02	,1753	,4437	-,33	,67
	Englisch und Französisch	22	,3030	,3871	8,253E-02	,1314	,4747	-,67	,83
	Total	582	,2970	,3667	1,520E-02	,2671	,3268	-1,00	1,00
ETHNOZENTRISMUS	Englisch	354	-,3715	,5567	2,959E-02	-,4297	-,3133	-1,00	1,00
	Französisch	193	-,5751	,5008	3,605E-02	-,6462	-,5040	-1,00	1,00
	Italienisch	23	-,2609	,6373	,1329	-,5365	1,471E-02	-1,00	1,00
	Englisch und Französisch	23	-,3261	,6844	,1427	-,6220	-3,0138E-02	-1,00	1,00
	Total	593	-,4317	,5560	2,283E-02	-,4765	-,3869	-1,00	1,00
TOLERANZ & EMPATHIE	Englisch	473	,4117	,4557	2,095E-02	,3706	,4529	-1,00	1,00
	Französisch	234	,4989	,4336	2,835E-02	,4431	,5548	-1,00	1,00
	Italienisch	34	,5000	,4606	7,899E-02	,3393	,6607	-1,00	1,00
	Englisch und Französisch	20	,3875	,4899	,1095	,1582	,6168	-1,00	1,00
	Total	761	,4419	,4512	1,636E-02	,4097	,4740	-1,00	1,00
VORURTEILE	Englisch	374	-,3676	,4153	2,147E-02	-,4099	-,3254	-1,00	1,00
	Französisch	166	-,3645	,4528	3,514E-02	-,4338	-,2951	-1,00	1,00
	Italienisch	26	-,3942	,3014	5,912E-02	-,5160	-,2725	-1,00	,25
	Englisch und Französisch	12	-,4375	,3862	,1115	-,6829	-,1921	-1,00	,25
	Total	578	-,3694	,4207	1,750E-02	-,4037	-,3350	-1,00	1,00

Abbildung 85

Varianzanalyse

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
OFFENHEIT	1,268	3	578	,284
ETHNOZENTRISMUS	2,714	3	589	,044
TOLERANZ & EMPATHIE	,817	3	757	,484
VORURTEILE	2,560	3	574	,054

Abbildung 86

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
OFFENHEIT	Between Groups	,193	3	6,447E-02	,478	,698
	Within Groups	77,953	578	,135		
	Total	78,147	581			
ETHNOZENTRISMUS	Between Groups	6,182	3	2,061	6,865	,000
	Within Groups	176,802	589	,300		
	Total	182,984	592			
TOLERANZ & EMPATHIE	Between Groups	1,366	3	,455	2,247	,082
	Within Groups	153,374	757	,203		
	Total	154,739	760			
VORURTEILE	Between Groups	7,689E-02	3	2,563E-02	,144	,933
	Within Groups	102,061	574	,178		
	Total	102,138	577			

Kruskal-Wallis Test: Bestätigung der Varianzanalyse (für Varianzheterogenität)

Abbildung 87

Ranks

	Anzahl Fremdspr.	N	Mean Rank
OFFENHEIT	Englisch	373	285,69
	Französisch	166	303,14
	Italienisch	21	293,95
	Englisch und Französisch	22	299,75
	Total	582	
ETHNOZENTRISMUS	Englisch	354	317,09
	Französisch	193	252,84
	Italienisch	23	341,57
	Englisch und Französisch	23	313,78
	Total	593	
TOLERANZ & EMPATHIE	Englisch	473	365,76
	Französisch	234	409,39
	Italienisch	34	411,13
	Englisch und Französisch	20	358,05
	Total	761	
VORURTEILE	Englisch	374	291,38
	Französisch	166	287,25
	Italienisch	26	287,67
	Englisch und Französisch	12	266,04
	Total	578	

Abbildung 88

Test Statistics a,b

	OFFENHEIT	ETHNOZEN TRISMUS	TOLERANZ & EMPATHIE	VORURTEILE
Chi-Square	1,324	21,327	7,298	,329
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,723	,000	,063	,955

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Anzahl Fremdspr.

Abbildung 89

Multiple Paarvergleiche bei Varianzheterogenität: Tamhane's T2

Multiple Comparisons

Dependent Variable: ETHNOZENTRISMUS
Tamhane

(I) Anzahl Fremdspr.	(J) Anzahl Fremdspr.	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Englisch	Französisch	,2037*	4,902E-02	,000	8,039E-02	,3269
	Italienisch	-,1106	,1179	,964	-,5004	,2792
	Englisch und Französisch	-4,5382E-02	,1179	1,000	-,4632	,3724
Französisch	Englisch	-,2037*	4,902E-02	,000	-,3269	-8,0387E-02
	Italienisch	-,3143	,1209	,173	-,7070	7,851E-02
	Englisch und Französisch	-,2490	,1209	,480	-,6696	,1715
Italienisch	Englisch	,1106	,1179	,964	-,2792	,5004
	Französisch	,3143	,1209	,173	-7,8506E-02	,7070
	Englisch und Französisch	6,522E-02	,1616	1,000	-,4720	,6025
Englisch und Französisch	Englisch	4,538E-02	,1179	1,000	-,3724	,4632
	Französisch	,2490	,1209	,480	-,1715	,6696
	Italienisch	-6,5217E-02	,1616	1,000	-,6025	,4720

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Interpretation

Wenn für Französischschüler signifikant geringere Ethnozentrismuswerte errechnet werden, muss auch berücksichtigt werden, dass Saarland und Bayern den größten Anteil an Französischschülern stellen, und eben diese Bundesländer die niedrigste Ausprägung an Ethnozentrismus aufweisen, weil sie die höchsten Quoten an ausländischen Schülern haben.

Die deutlich niedrige Ethnozentrismusausprägung kann folglich nur zum Teil mit der Wahl der französischen Sprache als Fremdsprache begründet werden.

Insgesamt kann angenommen werden, dass die französische Sprache besser geeignet ist, interkulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen auszubilden, als Englisch.¹⁶⁰

Empfehlung

Die Tendenz der Bundesländer, sich in der Wahl der Fremdsprachen auf Englisch zu konzentrieren mag unter den Aspekten der Verbreitung, der öffentlichen Gegenwärtigkeit und der Weiterführung im Sekundarbereich berechtigt sein. Angesichts der Vielfalt europäischer und benachbarter Sprachen, der fortschreitenden Globalisierung und der nahezu uneingeschränkten Mobilität ist die Restriktion auf eine Fremdsprache nicht gerechtfertigt. Das Kennenlernen oder Erlernen einer einzigen Fremdsprache kann nicht die Antwort auf eine multilinguale und multikulturelle Lebenswelt sein. Die Begegnung mit verschiedenen Sprachen und deren Kulturen in der Grundschule und die Vermittlung von Strategien des Fremdsprachenlernens sind besser dazu geeignet, unsere Schüler zu kosmopolitischen Weltbürgern zu erziehen, die mehrere Fremdsprachen sprechen und mehrspektivisch denken.

4.3.8 Der Einfluss der bundeslandspezifischen fremdsprachlichen Konzeption

4.3.8.1 Ergebnisse

Wie aus der Abbildung 90 ersichtlich wird, sind zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der Ausprägung der untersuchten interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensdimensionen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede festzustellen.

Die signifikanten Unterschiede:

- Die Schüler im Saarland wiesen eine signifikant schwächere Ausprägung an Ethnozentrismus auf als die Schüler in Rheinland-Pfalz und in Mecklenburg-Vorpommern.
- Die Schüler im Saarland wiesen eine signifikant höhere Aggressionsbereitschaft auf als die Schüler in Schleswig-Holstein.
- Gegenüber den Schülern in Schleswig-Holstein hatten die Schüler im Saarland ein signifikant geringeres Selbstkonzept zum eigenen Können.
- Die Schüler in Bayern wiesen im Vergleich zu den übrigen Bundesländern die niedrigsten Vorurteilswerte auf.

¹⁶⁰ Aussagen über die italienische Sprache können jeweils nur mit Einschränkung gemacht werden, da die Anzahl der Erhebungseinheiten mit Italienisch als Fremdsprache sehr gering (70 Schüler)ist.

Die Gemeinsamkeiten:

- Die Schüler aus allen Bundesländern verfügten im Durchschnitt über ein relativ geringes Selbstkonzept zum eigenen Können.
- Alle durchschnittlichen Werte der Selbstkonzepte zum Umgang mit Fremden lagen im negativen Bereich.
- Alle durchschnittlichen Aggressionswerte lagen im negativen Bereich.
- Die Ausprägungen der Dimension Offenheit waren nahezu gleich.
- Die durchschnittlichen Ethnozentrismuswerte lagen insgesamt im negativen Bereich.
- Die Toleranz-Empathie-Werte waren im Ländervergleich nahezu gleich hoch.
- Alle durchschnittlichen Vorurteilswerte lagen im negativen Bereich.

Die Auffälligkeiten in den einzelnen Bundesländern:

Schleswig-Holstein

- Die Schüler in Schleswig-Holstein wiesen im Vergleich zu den Schülern in den übrigen Bundesländern die besten Selbstkonzepte zum eigenen Können auf.
- Ebenso zeigten sie die höchsten Selbstkonzepte zum Umgang mit Fremden.
- Ihre Aggressionswerte waren im Vergleich die niedrigsten.
- Dagegen wiesen die Schüler in Schleswig-Holstein in der Dimension Toleranz / Empathie die niedrigsten Werte auf.

Bayern

- Die Schüler aus Bayern erreichten die vergleichsweise geringsten Vorurteilswerte.
- In den Dimensionen Toleranz / Empathie und Offenheit wiesen sie ebenfalls hohe Werte auf.
- In den übrigen Dimensionen nahmen sie jeweils eine mittlere Position ein.

Mecklenburg – Vorpommern

- Die Schüler in Mecklenburg-Vorpommern wiesen sehr geringe Selbstkonzepte zum eigenen Können und zum Umgang mit Fremden auf.
- Sie hatten auffallend niedrige Aggressionswerte.
- Ihre Ethnozentrismuswerte waren vergleichsweise hoch.

Saarland

- Die Schüler im Saarland hatten die vergleichsweise niedrigsten Selbstkonzeptwerte zum eigenen Können.
- Sie wiesen die höchsten Aggressionswerte auf.
- Sie zeigten die im Ländervergleich höchste Ausprägung an Vorurteilen.

- Dagegen hatten sie die mit Abstand niedrigste Ausprägung an Ethnozentrismus.

Rheinland-Pfalz

- Die Schüler aus Rheinland-Pfalz nahmen in der Dimension Offenheit die Spitzenposition ein.
- Gleichzeitig wiesen sie im Vergleich die höchsten Ethnozentrismuswerte auf.
- Die Aggressionsbereitschaft der Schüler war relativ stark ausgeprägt.
- In den übrigen Dimensionen nahmen die Schüler aus Rheinland-Pfalz mittlere Positionen ein (vgl. Abbildungen 90 – 96).

Abbildung 90

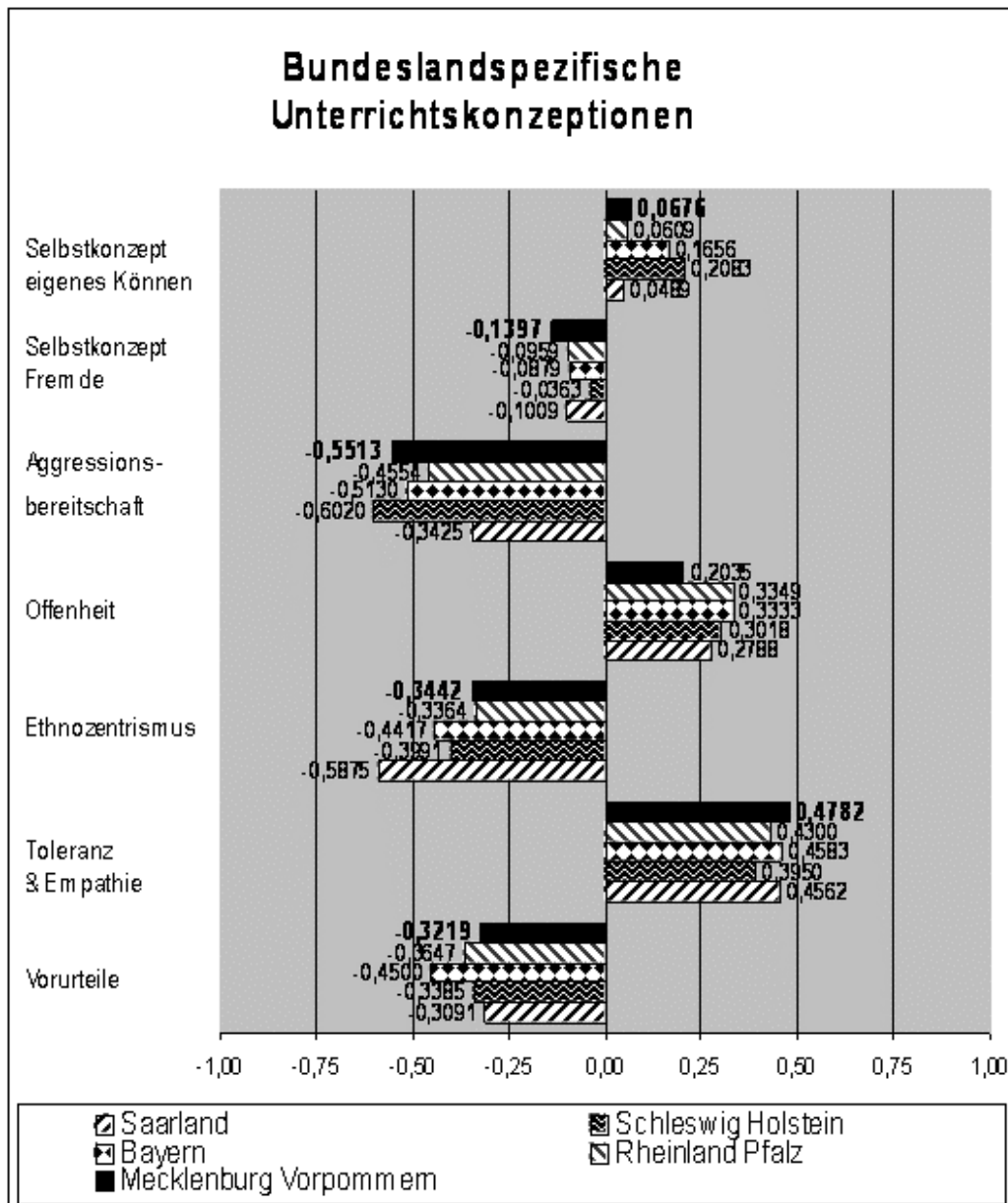


Abbildung 91

Varianzanalyse

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	Saarland	225	4,889E-02	,6958	4,639E-02	-4,2528E-02	,1403	-1,00	1,00
	Schleswig Holstein	264	,2083	,6395	3,936E-02	,1308	,2858	-1,00	1,00
	Bayern	314	,1656	,6721	3,793E-02	9,098E-02	,2402	-1,00	1,00
	Rheinland Pfalz	197	6,091E-02	,6596	4,699E-02	-3,1763E-02	,1536	-1,00	1,00
	Mecklenburg Vorpommern	148	6,757E-02	,6245	5,133E-02	-3,3875E-02	,1690	-1,00	1,00
	Total	1148	,1220	,6635	1,958E-02	8,353E-02	,1604	-1,00	1,00
	SELBSTK. FREMDE	Saarland	228	-,1009	,5500	3,643E-02	-,1727	-2,9097E-02	-1,00
Schleswig Holstein		234	-3,63E-02	,5576	3,645E-02	-,1081	3,549E-02	-1,00	1,00
Bayern		273	-8,79E-02	,5984	3,622E-02	-,1592	-1,6614E-02	-1,00	1,00
Rheinland Pfalz		172	-9,59E-02	,5654	4,311E-02	-,1810	-1,0829E-02	-1,00	1,00
Mecklenburg Vorpommern		136	-,1397	,5567	4,774E-02	-,2341	-4,5290E-02	-1,00	1,00
Total		1043	-8,72E-02	,5679	1,758E-02	-,1218	-5,2743E-02	-1,00	1,00
AGGRESSIONSBEREIT SCHAFT		Saarland	254	-,3425	,8322	5,221E-02	-,4454	-,2397	-1,00
	Schleswig Holstein	304	-,6020	,7149	4,100E-02	-,6827	-,5213	-1,00	1,00
	Bayern	347	-,5130	,7578	4,068E-02	-,5930	-,4330	-1,00	1,00
	Rheinland Pfalz	224	-,4554	,7622	5,093E-02	-,5557	-,3550	-1,00	1,00
	Mecklenburg Vorpommern	156	-,5513	,7560	6,053E-02	-,6709	-,4317	-1,00	1,00
	Total	1285	-,4949	,7679	2,142E-02	-,5370	-,4529	-1,00	1,00
	OFFENHEIT	Saarland	113	,2788	,3716	3,496E-02	,2095	,3480	-,83
Schleswig Holstein		127	,3018	,3384	3,003E-02	,2424	,3613	-,67	1,00
Bayern		152	,3333	,3516	2,852E-02	,2770	,3897	-,83	1,00
Rheinland Pfalz		104	,3349	,3556	3,487E-02	,2658	,4041	-,67	1,00
Mecklenburg Vorpommern		86	,2035	,4258	4,592E-02	,1122	,2948	-1,00	1,00
Total		582	,2970	,3667	1,520E-02	,2671	,3268	-1,00	1,00
ETHNOZENTRISMUS		Saarland	120	-,5875	,5131	4,684E-02	-,6802	-,4948	-1,00
	Schleswig Holstein	109	-,3991	,5518	5,286E-02	-,5039	-,2943	-1,00	1,00
	Bayern	180	-,4417	,5049	3,764E-02	-,5159	-,3674	-1,00	1,00
	Rheinland Pfalz	107	-,3364	,6057	5,855E-02	-,4525	-,2204	-1,00	1,00
	Mecklenburg Vorpommern	77	-,3442	,6244	7,116E-02	-,4859	-,2024	-1,00	1,00
	Total	593	-,4317	,5560	2,283E-02	-,4765	-,3869	-1,00	1,00
	TOLERANZ & EMPATHIE	Saarland	154	,4562	,4392	3,539E-02	,3862	,5261	-1,00
Schleswig Holstein		169	,3950	,4634	3,564E-02	,3246	,4653	-1,00	1,00
Bayern		210	,4583	,4721	3,257E-02	,3941	,5226	-1,00	1,00
Rheinland Pfalz		125	,4300	,3998	3,576E-02	,3592	,5008	-1,00	1,00
Mecklenburg Vorpommern		103	,4782	,4659	4,590E-02	,3871	,5692	-1,00	1,00
Total		761	,4419	,4512	1,636E-02	,4097	,4740	-1,00	1,00
VORURTEILE		Saarland	110	-,3091	,4504	4,295E-02	-,3942	-,2240	-1,00
	Schleswig Holstein	130	-,3385	,4009	3,516E-02	-,4080	-,2689	-1,00	1,00
	Bayern	180	-,4500	,3994	2,977E-02	-,5087	-,3913	-1,00	1,00
	Rheinland Pfalz	85	-,3647	,4182	4,537E-02	-,4549	-,2745	-1,00	,75
	Mecklenburg Vorpommern	73	-,3219	,4439	5,195E-02	-,4255	-,2184	-1,00	1,00
	Total	578	-,3694	,4207	1,750E-02	-,4037	-,3350	-1,00	1,00

Abbildung 92

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	2,085	4	1143	,081
SELBSTK. FREMDE	1,740	4	1038	,139
AGGRESSIONSBEREITSCHAFT	7,235	4	1280	,000
OFFENHEIT	1,113	4	577	,349
ETHNOZENTRISMUS	4,078	4	588	,003
TOLERANZ & EMPATHIE	1,755	4	756	,136
VORURTEILE	,655	4	573	,623

Abbildung 93

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	Between Groups	4,941	4	1,235	2,824	,024
	Within Groups	499,986	1143	,437		
	Total	504,927	1147			
SELBSTK. FREMDE	Between Groups	1,036	4	,259	,803	,523
	Within Groups	335,024	1038	,323		
	Total	336,060	1042			
AGGRESSIONSBEREITSCHAFT	Between Groups	10,343	4	2,586	4,431	,001
	Within Groups	746,875	1280	,583		
	Total	757,217	1284			
OFFENHEIT	Between Groups	1,143	4	,286	2,141	,074
	Within Groups	77,004	577	,133		
	Total	78,147	581			
ETHNOZENTRISMUS	Between Groups	4,608	4	1,152	3,797	,005
	Within Groups	178,376	588	,303		
	Total	182,984	592			
TOLERANZ & EMPATHIE	Between Groups	,613	4	,153	,752	,557
	Within Groups	154,126	756	,204		
	Total	154,739	760			
VORURTEILE	Between Groups	1,860	4	,465	2,658	,032
	Within Groups	100,278	573	,175		
	Total	102,138	577			

Kruskal-Wallis Test

Abbildung 94

Test Statistics^{a,b}

	SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	SELBSTK. FREMDE	AGGRES- SIONSBE- REITSCH.	OFFENHEIT	ETHNO- ZENTRI- MUS	TOLERANZ & EMPATHIE	VORURTEILE
Chi-Square	11,100	3,439	19,243	6,720	15,610	4,381	11,069
df	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,025	,487	,001	,151	,004	,357	,026

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Bundesland

Abbildungen 95 und 96

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: VORURTEILE

Scheffe

(I) Bundesland	(J) Bundesland	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Saarland	Schleswig Holstein	2,937E-02	5,420E-02	,990	-,1381	,1969
	Bayern	,1409	5,063E-02	,103	-1,5547E-02	,2974
	Rheinland Pfalz	5,561E-02	6,041E-02	,932	-,1311	,2423
	Mecklenburg Vorpommern	1,283E-02	6,315E-02	1,000	-,1823	,2080
Schleswig Holstein	Saarland	-2,9371E-02	5,420E-02	,990	-,1969	,1381
	Bayern	,1115	4,815E-02	,253	-3,7260E-02	,2603
	Rheinland Pfalz	2,624E-02	5,835E-02	,995	-,1541	,2066
	Mecklenburg Vorpommern	-1,6544E-02	6,118E-02	,999	-,2056	,1725
Bayern	Saarland	-,1409	5,063E-02	,103	-,2974	1,555E-02
	Schleswig Holstein	-,1115	4,815E-02	,253	-,2603	3,726E-02
	Rheinland Pfalz	-8,5294E-02	5,506E-02	,663	-,2554	8,484E-02
	Mecklenburg Vorpommern	-,1281	5,805E-02	,302	-,3075	5,130E-02
Rheinland Pfalz	Saarland	-5,5615E-02	6,041E-02	,932	-,2423	,1311
	Schleswig Holstein	-2,6244E-02	5,835E-02	,995	-,2066	,1541
	Bayern	8,529E-02	5,506E-02	,663	-8,4844E-02	,2554
	Mecklenburg Vorpommern	-4,2788E-02	6,675E-02	,982	-,2491	,1635
Mecklenburg Vorpommern	Saarland	-1,2827E-02	6,315E-02	1,000	-,2080	,1823
	Schleswig Holstein	1,654E-02	6,118E-02	,999	-,1725	,2056
	Bayern	,1281	5,805E-02	,302	-5,1304E-02	,3075
	Rheinland Pfalz	4,279E-02	6,675E-02	,982	-,1635	,2491

Multiple Comparisons

Tamhane

Dependent Variable	(I) Bundesland	(J) Bundesland	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	Saarland	Schleswig Holstein	-,1594	6,001E-02	,087	-,3306	1,169E-02	
		Bayern	-,1167	5,777E-02	,414	-,2853	5,183E-02	
		Rheinland Pfalz	-1,2025E-02	6,453E-02	1,000	-,1979	,1738	
		Mecklenburg Vorpommern	-1,8679E-02	7,000E-02	1,000	-,2137	,1763	
		Schleswig Holstein	,1594	6,001E-02	,087	-1,1693E-02	,3306	
	Schleswig Holstein	Bayern	4,273E-02	5,523E-02	,997	-,1109	,1963	
		Rheinland Pfalz	,1474	6,227E-02	,154	-2,5105E-02	,3199	
		Mecklenburg Vorpommern	,1408	6,792E-02	,265	-4,1616E-02	,3231	
		Bayern	,1167	5,777E-02	,414	-5,1830E-02	,2853	
	Bayern	Schleswig Holstein	-4,2728E-02	5,523E-02	,997	-,1963	,1109	
		Rheinland Pfalz	,1047	6,011E-02	,583	-6,5267E-02	,2746	
		Mecklenburg Vorpommern	9,804E-02	6,594E-02	,739	-8,1935E-02	,2780	
		Rheinland Pfalz	1,202E-02	6,453E-02	1,000	-,1738	,1979	
	Rheinland Pfalz	Schleswig Holstein	-,1474	6,227E-02	,154	-,3199	2,510E-02	
		Bayern	-,1047	6,011E-02	,583	-,2746	6,527E-02	
		Mecklenburg Vorpommern	-6,6539E-03	7,195E-02	1,000	-,2028	,1895	
		Mecklenburg Vorpommern	1,868E-02	7,000E-02	1,000	-,1763	,2137	
	Mecklenburg Vorpommern	Schleswig Holstein	-,1408	6,792E-02	,265	-,3231	4,162E-02	
		Bayern	-9,8038E-02	6,594E-02	,739	-,2780	8,193E-02	
		Rheinland Pfalz	6,654E-03	7,195E-02	1,000	-,1895	,2028	
		Saarland	,2595*	6,494E-02	,001	7,277E-02	,4461	
	AGGRESSIONS-BEREITSCHAFT	Saarland	Schleswig Holstein	,1704	6,308E-02	,098	-1,5660E-02	,3566
			Bayern	,1128	7,002E-02	,729	-9,2314E-02	,3180
			Mecklenburg Vorpommern	,2088	7,770E-02	,090	-1,6447E-02	,4340
Schleswig Holstein			-,2595*	6,494E-02	,001	-,4461	-7,2772E-02	
Bayern			-8,9005E-02	6,001E-02	,733	-,2513	7,325E-02	
Schleswig Holstein		Rheinland Pfalz	-,1466	6,726E-02	,227	-,3305	3,730E-02	
		Mecklenburg Vorpommern	-5,0692E-02	7,523E-02	,999	-,2569	,1555	
		Bayern	-,1704	6,308E-02	,098	-,3566	1,566E-02	
		Schleswig Holstein	8,901E-02	6,001E-02	,733	-7,3248E-02	,2513	
Bayern		Rheinland Pfalz	-5,7611E-02	6,547E-02	,991	-,2409	,1257	
		Mecklenburg Vorpommern	3,831E-02	7,363E-02	1,000	-,1674	,2440	
		Rheinland Pfalz	-,1128	7,002E-02	,729	-,3180	9,231E-02	
		Schleswig Holstein	,1466	6,726E-02	,227	-3,7301E-02	,3305	
Rheinland Pfalz		Bayern	5,761E-02	6,547E-02	,991	-,1257	,2409	
		Mecklenburg Vorpommern	9,592E-02	7,966E-02	,923	-,1270	,3189	
		Mecklenburg Vorpommern	-,2088	7,770E-02	,090	-,4340	1,645E-02	
		Schleswig Holstein	5,069E-02	7,523E-02	,999	-,1555	,2569	
Mecklenburg Vorpommern		Bayern	-3,8314E-02	7,363E-02	1,000	-,2440	,1674	
		Rheinland Pfalz	-9,5925E-02	7,966E-02	,923	-,3189	,1270	
		Saarland	-,1884	7,288E-02	,079	-,3881	1,131E-02	
		Bayern	-,1458	6,491E-02	,148	-,3155	2,387E-02	
ETHNOZENTRISMUS		Saarland	Rheinland Pfalz	-,2511*	7,323E-02	,010	-,4632	-3,8879E-02
			Mecklenburg Vorpommern	-,2433*	8,042E-02	,048	-,4857	-1,0092E-03
			Schleswig Holstein	,1884	7,288E-02	,079	-1,1306E-02	,3881
	Bayern		4,258E-02	6,685E-02	,999	-,1410	,2262	
	Rheinland Pfalz		-6,2634E-02	7,496E-02	,996	-,2858	,1605	
	Schleswig Holstein	Mecklenburg Vorpommern	-5,4927E-02	8,199E-02	1,000	-,3068	,1969	
		Bayern	,1458	6,491E-02	,148	-2,3874E-02	,3155	
		Schleswig Holstein	-4,2584E-02	6,685E-02	,999	-,2262	,1410	
		Rheinland Pfalz	-,1052	6,723E-02	,758	-,3024	9,192E-02	
	Bayern	Mecklenburg Vorpommern	-9,7511E-02	7,500E-02	,925	-,3271	,1321	
		Rheinland Pfalz	,2511*	7,323E-02	,010	3,888E-02	,4632	
		Schleswig Holstein	6,263E-02	7,496E-02	,996	-,1605	,2858	
		Bayern	,1052	6,723E-02	,758	-9,1918E-02	,3024	
	Rheinland Pfalz	Mecklenburg Vorpommern	7,707E-03	8,231E-02	1,000	-,2539	,2693	
		Mecklenburg Vorpommern	,2433*	8,042E-02	,048	1,009E-03	,4857	
		Schleswig Holstein	5,493E-02	8,199E-02	1,000	-,1969	,3068	
		Bayern	9,751E-02	7,500E-02	,925	-,1321	,3271	
	Mecklenburg Vorpommern	Rheinland Pfalz	-7,7072E-03	8,231E-02	1,000	-,2693	,2539	

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Der Wirkungsgrad der fremdsprachlichen Konzeption auf die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen

Die Werte der einzelnen interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensdimensionen werden niemals allein durch das länderspezifische fremdsprachliche Unterrichtskonzept bestimmt.

Bei der Interpretation der dimensionalen Ausprägungen in den verschiedenen Bundesländern muss die multifaktorielle Abhängigkeit der einzelnen Variablen berücksichtigt werden. Der Einfluss der Unterrichtskonzeptionen zusammen mit anderen Einflussfaktoren auf die einzelnen Dimensionen wurde mit der multiplen Regressionsanalyse untersucht (siehe Kapitel 6.1.17). Abbildung 98 gibt eine Übersicht über die untersuchten wirkenden Einflussfaktoren in Form der standardisierten beta-Faktoren und deren Wirkungsgrad – wobei ein hoher Betrag eines b-Faktors auf einen hohen Einfluss hindeutet.

Die statistische Auswertung erbrachte folgende Befunde:

Die bundeslandspezifische unterrichtliche Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule übt einen signifikanten Einfluss auf die Dimensionen Aggressionsbereitschaft, Ethnozentrismus und Vorurteile aus. In den übrigen untersuchten Einstellungs- und Verhaltensdimensionen konnte keine bedeutsame Wirkung der fremdsprachlichen Konzeptionalisierung festgestellt werden.

Die größten Differenzen wurden in der Dimension Aggressionsbereitschaft zwischen Saarland (+) und Schleswig-Holstein (-), in der Dimension Ethnozentrismus zwischen Rheinland-Pfalz (+) und Saarland (-) und in der Dimension Vorurteile zwischen Saarland (+) und Bayern (-) errechnet (siehe Abbildung 97).

Abbildung 97

Bundeslandspezifische Konzeption	Aggressionsbereitschaft	Ethnozentrismus	Vorurteile
Bayern Begegnung als Sensibilisierung	Mittlere Ausprägung	Mittlere Ausprägung	<i>Niedrigste Ausprägung</i>
Rheinland-Pfalz Begegnung als Integrierte Fremdsprachenarbeit	Mittlere Ausprägung	<i>Höchste Ausprägung</i>	Mittlere Ausprägung
Saarland Begegnung als grenzüberschreitende Spracharbeit	<i>Höchste Ausprägung</i>	<i>Niedrigste Ausprägung</i>	<i>Höchste Ausprägung</i>

Mecklenburg-Vorpommern Ergebnisorientierter Fremdsprachenunterricht	Niedrige Ausprägung	Hohe Ausprägung	Hohe Ausprägung
Schleswig-Holstein Keine einheitlich verbindliche Konzeption	<i>Niedrigste Ausprägung</i>	Mittlere Ausprägung	Mittlere Ausprägung

Obwohl Schleswig-Holstein noch über keine einheitliche fremdsprachliche Konzeption verfügt, erreicht es einen insgesamt relativ hohen Grad der Ausbildung interkultureller Einstellungs- und Verhaltensweisen.

Die im Ländervergleich niedrigste Ausprägung der Dimension Aggression wird im Wesentlichen durch die konzeptionsfreie unterrichtliche Arbeit beeinflusst.

Eine weit schwächere Wirkung kommt dem im Ländervergleich niedrigsten durchschnittlichen Ausländeranteil in den Schulklassen von 8 % zu.

Die mittlere Ausprägung der Ethnozentrik und der Vorurteile wird am meisten durch den Einflussfaktor Elternverhalten bestimmt, jedoch hat auch hier die Unterrichtsform eine signifikante Wirkung.

Bei den Schülern im Saarland stellte die statistische Auswertung in den oben genannten Dimensionen ein stark polarisierendes Antwortverhalten fest. Die im Vergleich mit den übrigen untersuchten Bundesländern niedrigste Ausprägung an Ethnozentrik wird entscheidend beeinflusst von dem Begegnungskonzept der grenzüberschreitenden Spracharbeit. Das perzipierte Elternverhalten, die Geschlechterzugehörigkeit und die Staatsangehörigkeit (vergleichsweise höchste Ausländerquote von 22,2%) errechneten sich als weitere dominante Einflussfaktoren.

Für die im Vergleich höchsten Aggressionswerte sind neben dem wahrgenommenen Elternverhalten das fremdsprachliche Konzept, das Geschlecht und die Staatsangehörigkeit verantwortlich.

Auf die höchste gemessene Ausprägung an Vorurteilen wirkt unter den erhobenen Einflussfaktoren das Elternverhalten am stärksten. Das Unterrichtskonzept und die Auslandskontakte nehmen in diesem Fall einen nachgeordneten Einfluss.

Gemessen an schleswig-holsteinischen Werten wird die vergleichsweise niedrigste Ausprägung an Vorurteilen in Bayern wesentlich von der fremdsprachlichen Konzeption der Begegnung als Sensibilisierung bestimmt. Auch für das perzipierte Elternverhalten wird wieder ein signifikanter Einfluss errechnet.

Abbildung 98

Zusammenfassung der Regressionsanalysen: Gesamter Einfluss der Faktoren (R²) und Einzeleinflüsse

	Beurteilung der Regression insgesamt (R ² und Signifikanz)	Standardisierte beta-Faktoren										
		Bundesländer	Partnerschule	Fremdsprachen	Ausländeranteil	Schüler/Klasse	Geschlecht	Staatsangehörigkeit	Perz. Elternverhalten	Selbstkonzept Angenommenes	Selbstkonzept eigenes Können	Selbstkonzept Fremde
SELBSTK. EIGENES KÖNNEN	0,07 *	0,003 (Saar-Meck) 0,052 (Saar-Bay) -0,068 (Saar-Rhe) 0,075 (Saar-Schl)						-0,109*	0,202*			
SELBSTK. UMGANG	0,096*	/						-0,057	0,029	0,183*	0,138*	0,048
AGGRES-SIONS-BEREIT-SCHAFT	0,055*	0,025 (Schl-Meck) 0,068 (Schl-Bay) 0,098* (Schl-Rhe) 0,148* (Schl-Saar)		0,034			0,048		-0,98*			
OFFENHEIT	0,163*	/						0,119*	0,106	0,096		0,283
ETHNO-ZEN-TRISMUS	0,190*	0,139* (Saar-Bay) 0,155* (Saar-Schl.) 0,171* (Saar-Rhe) 0,206* (Saar-Meck)		0,071			-0,165*		-0,218*		-0,100	-0,087
TOLE-RANZ & EMPA-THIE	0,063*									0,111*		
VORUR-TEILE	0,094*	0,077 (Bay-Rhe) 0,089 (Bay-Saar) 0,104 (Bay-Meck) 0,144* (Bay-Schl)	0,084				-0,053		-0,246*			
VORUR-TEILE (nur Bayern-Saarland)	0,101*	-0,122	0,122				-0,008		-0,232*			

* = signifikanter Einfluss

Dem Kontakt zu fremdsprachigen Partnerschulen kommt ebenfalls eine bedeutsam positive Wirkung zu.

Im Gegensatz zum benachbarten Saarland weist Rheinland-Pfalz die höchsten Ethnozentrismuswerte auf. Diese Ausprägung ist wiederum multifaktoriell beeinflusst. Von hoher Effizienz ist das Elternverhalten, das Unterrichtskonzept, das Geschlecht und die Staatsangehörigkeit. Für die mittleren Aggressionswerte sind das perzipierte Elternverhalten und das Konzept der integrierten Fremdsprachenarbeit in gleichem Maße verantwortlich. Dagegen überwiegt im Bezug auf die Vorurteilsbildung der Einfluss des wahrgenommenen Elternverhaltens, und die unterrichtliche Konzeption hat keine bedeutsame Wirkung.

Der ergebnisorientierte Fremdsprachenunterricht in Mecklenburg-Vorpommern hat eine signifikante Wirkung auf die relativ hohen Ethnozentrismuswerte, während im Bezug auf die vergleichsweise niedrige Aggressionsbereitschaft und die hohen Vorurteilswerte kein dominanter Einfluss der unterrichtlichen Konzeption errechnet werden konnte.

Interpretation

Laut der statistischen Auswertung der Erhebungsergebnisse kann keines der untersuchten fremdsprachlichen Unterrichtskonzepte universellen Eignungsanspruch im Hinblick auf die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen erheben. Die empirischen Befunde lassen keine Favorisierung eines einzelnen Konzeptes zu.

Bemerkenswert ist die statistisch belegte vergleichsweise hohe Ausbildung von interkulturellen Kompetenzen der Schüler in Schleswig-Holstein, welche gegenwärtig noch in fremdsprachlichen Arbeitsgruppen ohne verbindliche Konzeption unterrichtet werden.

Eine mögliche Erklärung dafür liegt in der generell hohen Bewertung interkultureller Erziehung, die sich nicht auf den fremdsprachlichen Kontext beschränkt, sondern als Grundlage allen Lehrplänen vorangestellt wird.

Interessant wäre in diesem Zusammenhang eine nach Bundesländern getrennte Auswertung der Lehrerhebung, welche aus Gründen der Anonymitätswahrung bei der vorliegenden Untersuchung nicht erfolgen konnte. Der vor Ort gewonnene Eindruck - durch schriftliche Aufzeichnungen festgehalten - gibt Grund zur Annahme, dass sich schleswig-holsteinische Lehrer durch eine im Vergleich besonders zugewandte, anerkennende und induktive Erziehungsform auszeichnen und mit einem positiven Modellverhalten in einem praktizierten offenen Unterrichtsstil den Schülern Gelegenheit bieten, prosoziale, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln.

Auch die in Mecklenburg-Vorpommern gemessene niedrige Aggressionsbereitschaft und die hohen Toleranz/ Empathiewerte in Verbindung mit relativ geringer Offenheit und niedrigen Selbstkonzeptwerten zum Umgang mit Fremden ergeben ein schlüssiges Gesamtbild, das der protokollierten Atmosphäre an den teilnehmenden Schulen entspricht. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis war geprägt durch Höflichkeit und gegenseitigen Respekt, der Unterricht wurde ziel- und leistungsorientiert geführt; kooperative Unterrichtsformen oder freies Arbeiten

konnten nicht beobachtet werden. Der verbindlich vorgeschriebene „Rahmenplan Interkulturelle Erziehung“ konnte bisher die interkulturellen Kompetenzen nicht messbar verbessern. Der Status quo wird in erster Linie durch das Modell- und Erziehungsverhalten der Eltern und Lehrer bestimmt.

Die niedrigsten gemessenen Ethnozentrismuswerte im Saarland sind – neben weiteren Einflussfaktoren - ein Ergebnis der grenzüberschreitenden Spracharbeit und der langjährigen Erfahrung mit einem relativ hohen Ausländeranteil in den Schulklassen sowie mit dem Fach Französisch in der Grundschule. Integrationsproblemen begegnet man mit beispielhaften schulinternen Initiativen und einem zum Teil bewundernswerten Engagement der Lehrer. Die beabsichtigten Auslandskontakte können oftmals in der Praxis wegen ungünstiger Rahmenbedingungen nicht umgesetzt werden. Die hohen Aggressionswerte in manchen Klassen verhindern eine reibungslose Begegnung mit Kindern aus einer französischen Partnerschule. In anderen Fällen weigern sich französische Eltern, die dunkelhäutigen Kinder aus den deutschen Schulklassen in ihren Familien aufzunehmen.

Einige in Bayern befragte Schulklassen konnten interkulturelle Erfahrungen bei Besuchen und Gegenbesuchen von italienischen Grundschulklassen sammeln. Diese Begegnungen hatten – zusammen mit dem wahrgenommenen Elternverhalten - einen statistisch signifikanten prohibitiven Einfluss auf die Ausbildung von Vorurteilen. Als Bundesland mit der zweit höchsten Ausländerquote in den untersuchten Schulklassen weist Bayern nach dem Saarland die zweit niedrigsten Ethnozentrismuswerte auf. Wollte man eine Wertung vornehmen, käme den bayerischen Schülern in der Gesamtheit der untersuchten interkulturellen Dimensionsausprägungen ein erster Platz zu. Als Ursache für dieses vergleichsweise gute Abschneiden ist jedoch nicht in erster Linie das Begegnungskonzept als Sensibilisierung zu nennen. Die dominanteste Wirkung unter den untersuchten Einflussfaktoren kommt eindeutig dem perzipierten Elternverhalten zu.

Ebenso werden die im Vergleich höchsten Ethnozentrismuswerte in Rheinland-Pfalz primär durch das Modell- und Erziehungsverhalten der Eltern bestimmt. Das Konzept der Integrierten Fremdsprachenarbeit liegt an zweiter Stelle der Einflussvariablen. Auch dem Ausländeranteil von 15,5% in den Teilkollektiven

kommt eine signifikante Wirkung zu. Die unmittelbare Nachbarschaft zu Frankreich beeinflusst weder die Sprachenwahl (70 % wählen Englisch) noch wird sie in den untersuchten Klassen zum interkulturellen Austausch genutzt. Die argumentativ sinnvolle Theorie des ganzheitlichen, situationsorientierten Ansatzes der fremdsprachlichen Integration büßt in der praktischen Umsetzung hinsichtlich der interkulturellen Zielsetzung an Effektivität ein. In den in kürzere (ca. 10-minütige) Einheiten aufgeteilten Lernsequenzen wird der Akzent ganz deutlich auf die Reproduktion und Repetition sprachlicher Mittel gelegt; für die zeitintensivere interkulturelle Reflexion erscheint diese Kontingenzierung kontraproduktiv.

Empfehlungen

- **Konzeptionenstreit beenden**
Wenn ein Bundesland wie Schleswig-Holstein, dessen Fremdsprachenunterricht in der Grundschule - bislang noch keiner Konzeption verpflichtet - unverbindlich, sporadisch, vom Individualismus und Engagement einzelner Lehrer getragen oder von Elterninitiativen organisiert und didaktisch-methodisch heterogen abläuft, in interkulturellen fremdsprachlichen Zielkategorien vergleichsweise hohe Werte erreicht, werden die mit Heftigkeit geführten, oft polemischen Auseinandersetzungen um *die* richtige Konzeptionalisierung zumindest im Hinblick auf die interkulturelle Bildung und Erziehung ad absurdum geführt.
- **Paradigmen wechseln**
Innerhalb der mehrfach divergenten Konzeptionsformen der ausgewählten Modelle findet sich eine weitgehende Übereinstimmung in der Akzentuierung der interkulturellen Komponente. Alle administrativen Handreichungen, Richtlinien, Rahmen- und Lehrpläne der untersuchten Konzepte ordnen der interkulturellen Bildung und Erziehung im Rahmen des Frühen Fremdsprachenunterrichts einen „grundlegenden“, „zentralen“, „übergeordneten“ oder „primären“ Stellenwert zu.
Jedoch – der Transfer in die Praxis steht noch aus!
Die empirischen Ergebnisse testieren eine den ministeriellen Vorgaben konträre Gewichtung auf der praktischen Ebene. Die Konzeption hat als Einflussfaktor bei der Ausbildung interkultureller Einstellungs- und Verhaltensweisen eine vergleichsweise geringe, oft nicht erkennbare Wirkung. Auch wenn in Paarvergleichen einer bestimmten Modellform ein „signifikanter“ Vorsprung gegenüber einer anderen statistisch bestätigt wird, so muss berücksichtigt werden, dass selbst dieser „deutliche“ Vorteil einen relativ niedrigen Ausprägungsgrad aufweist.
Um die gesellschaftspolitisch notwendige Umsetzung der theoretischen Postulate in Gang zu setzen, ist ein Paradigmenwechsel in der Praxis zu vollziehen. Die Konzentration auf kurzfristig erlern- und vorzeigbare sprachliche Mittel muss umgelenkt werden auf das Primat des Erzieherischen. Die

nach ökonomischen Gesichtspunkten ausgerichtete Beurteilung von unterrichtlichen Ergebnissen ist im vieldimensionalen Bereich der interkulturellen Erziehung durch Dialog, Anerkennung und Induktion zu ersetzen.

Erziehen ist ungleich schwieriger als unterrichten. Und die Rahmenbedingungen der Erziehung haben sich grundlegend verändert. Sie stellen Anforderungen an den Erzieher, denen er nur dann gerecht werden kann, wenn er eigene Paradigmen reflektiert und sie an den neuen gesellschaftspolitischen Erfordernissen orientiert, wenn er bereit ist, sich selbst zu bilden, bevor er Erziehung beabsichtigt.

- Tendenzen korrigieren

Die meisten fremdsprachlichen Konzepte befinden sich noch in der Phase der Konsolidierung. Diskussionen um das Wie der Optimierung halten an. Die sich abzeichnenden Tendenzen gehen jedoch in eine Richtung, die mehr dazu geeignet ist, alte Paradigmen zu verfestigen als diese aufzubrechen.

- Die monolinguale Fixierung auf die englische Sprache steht im Widerspruch zu den Erfordernissen unserer multilingualen, globalisierten Gesellschaft.
- Die Einführung von obligaten Wortschatzlisten, die Vorgabe von verbindlichen grammatikalischen Strukturen und die Absicht einer systematischen Progression zentriert den kognitiven Bereich und affirmiert den Leistungscharakter.
- Die Debatten um die Leistungsbeschreibung am Ende der Primarstufe und die Anbindung an die Sekundarstufe konzentrieren sich ebenfalls auf den Kenntnis- und Fertigungsbereich und unterschlagen die Werte- und Einstellungskomponente.
- Die universitäre Ausbildung im Studiengang Lehramt für Grundschulen legt den Schwerpunkt auf das Sprachstudium und die fremdsprachenspezifische Didaktik und Methodik; das Angebot eines Studienfaches „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Grundschule“ fehlt bundesweit.
- Die regionalen Fortbildungsveranstaltungen reduzieren den interkulturellen Anteil auf elementare landeskundliche Informationen und auf zum Teil verzerrte Interpretationen von Brauchtum und fremdkultureller Lebensweise.
- Das Proklamieren interkultureller Lernziele und das Festhalten an deren Integration in den Fremdsprachenunterricht der Grundschule scheint bislang eher der Legitimation des guten Willens als der konstruktiven Umsetzung in der Praxis zu dienen.

Die administrativen Vorgaben zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Grundschule sind aus der Notwendigkeit einer angemessenen bildungspoliti-

schen Antwort auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse entstanden. Sie beruhen auf der Synergie von erziehungswissenschaftlichen, soziologischen, politischen, pädagogischen, psychologischen und philosophischen Erkenntnissen und intendieren Kompetenzen der Bewältigung und Mitgestaltung einer multikulturellen Gesellschaft. Die Theorie ist wissenschaftlich fundiert und genießt allgemeine Anerkennung und Zustimmung. Deren konsequente Umsetzung aber droht im Sande zu verlaufen. Statt die neuen Wege zu beschreiten, flüchtet man quasi durch die Hintertür auf bekanntes, sicheres Terrain: man vermittelt und trainiert – grundschulmäßig verpackt - fremdsprachliches Material, um am Ende der Grundschulzeit dem Vorwurf der Ineffizienz entgehen und nachweisbare Ergebnisse aufweisen zu können. Dabei wiegt man sich in der Hoffnung, dass mit der Aneignung fremdsprachlicher Fähigkeiten sich immanent auch interkulturelles Verstehen einstelle. Manchen beabsichtigten oder bereits vollzogenen Korrekturen ursprünglicher Konzeptualisierung muss diese Denkrichtung unterstellt werden. Interkulturelle Bildung und Erziehung erfordert jedoch – um mit Kron zu sprechen- die „bewusste und absichtsvolle Intervention“ (Kron 2001, S. 90), die kognitive und emotionale, sprachliche und psychosoziale Elemente miteinander verknüpft. Das Ausjustieren der Anteiligkeit von sprachlichen und außersprachlichen Inhalten ist Aufgabe der Konsolidierungsphase.

4.3.9 Hypothesen und empirische Befunde im Überblick

Abbildung 99

Hypothesen und empirische Befunde in der Gruppe der Schüler

Hypothesen	Empirische Befunde
<p>Partnerschule im fremdsprachigen Ausland</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler in Klassen mit einer Partnerschule im fremdsprachigen Ausland erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Klassen ohne Partnerschule. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler aus Klassen, die eine Partnerschaft mit einer fremdsprachigen Klasse unterhalten, zeigten eine deutlich höhere Aggressionsbereitschaft. • Schüler aus Klassen, die eine Partnerschaft mit einer fremdsprachigen Klasse unterhalten, zeigten eine deutlich höhere Ausprägung an Vorurteilen. • Der Einfluss des Elternhauses gegenüber dem der Partnerschule überwog.
<p>Prozentanteil der ausländischen Schüler in der Klasse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler in Klassen mit einem hohen Prozentanteil an ausländischen Schülern erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Klassen mit einem niedrigen Prozentanteil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler aus Klassen mit einem hohen Ausländeranteil (über 18%) hatten signifikant niedrigere Ethnozentrismuswerte als Schüler aus Klassen mit geringem Ausländeranteil. • Schüler aus Klassen mit hohem Ausländeranteil wiesen höhere Werte der Aggressionsbereitschaft auf. • Der Einfluss des perzipierten Elternverhaltens und der Geschlechtszugehörigkeit auf die Aggressionswerte war bedeutender als die Höhe des Ausländeranteils in der Klasse.
<p>Wahl der Fremdsprache</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler, die Französisch als Fremdsprache lernen, erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler, die Englisch lernen. • Schüler, die Italienisch als Fremdsprache lernen, erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler, die Englisch lernen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Französischschüler wiesen ein signifikant geringeres Ausmaß an Ethnozentrismus auf als Englischschüler. • In der Dimension Toleranz/Empathie zeigten sich die Schüler, die Französisch oder Italienisch als Fremdsprache lernten, den Englischschülern überlegen.

<ul style="list-style-type: none"> • Schüler, die Französisch als Fremdsprache lernen, erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler, die Italienisch lernen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Französischschüler wiesen ein signifikant geringeres Ausmaß an Ethnozentrismus auf als Italienischschüler.
<p>Schüleranzahl in der Klasse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler in Klassen mit hoher Schülerzahl erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Klassen mit niedriger Schülerzahl. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler aus großen Schulklassen zeigten sich signifikant offener und aufgeschlossener als Schüler aus kleinen Schulklassen.
<p>Perzipiertes elterliches Erziehungsverhalten als Einflussfaktor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Machtausübung und Liebesentzug als perzipierte elterliche Erziehungspraktiken erzielen eine niedrigere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensmustern als Zuwendung und Induktion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler, die ein induktives, zugewandtes Elternverhalten wahrnahmen, zeigten signifikant höhere Selbstkonzeptwerte zum Angenommensein, zum eigenen Können und zum Umgang mit Fremden als die Schüler der Vergleichsgruppe. • Schüler, die ein induktives Elternverhalten wahrnahmen, zeigten eine signifikant niedrigere Ausprägung an Aggressionsbereitschaft als die Schüler der Vergleichsgruppe. • Sie zeigten signifikant höhere Offenheitswerte als die Schüler ihrer Vergleichsgruppe. • Ihre Ethnozentrismuswerte waren signifikant niedriger als die der Vergleichsgruppe. • Schüler, die ein induktives Elternverhalten wahrnahmen, hatten signifikant höhere Toleranz-Empathie-Werte als die Schüler der Vergleichsgruppe. • Sie wiesen signifikant niedrigere Vorurteilswerte auf als die Schüler der Vergleichsgruppe.
<p>Vergleich von deutschen und ausländischen Schülern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deutsche Schüler erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als ausländische Schüler. • Deutsche Schüler weisen höhere Selbstwertkonzepte zum Angenommensein/ eigenem Können/ Umgang mit anderen auf als ausländische Schüler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsche Schüler zeigten eine weit höhere Ausprägung an Ethnozentrismus als ausländische Schüler. • Ausländische Schüler zeigten signifikant niedrigere Selbstwertkonzepte zum eigenen Können als deutsche Schüler. • Ausländische Schüler hatten signifikant niedrigere Selbstwertkonzepte zum Umgang mit anderen.

<ul style="list-style-type: none"> • Ausländische Schüler weisen höhere Werte an Aggressionsbereitschaft auf als deutsche Schüler. • Deutsche Schüler weisen höhere Werte an Offenheit auf als ausländische Schüler. • Das perzipierte Elternverhalten von ausländischen Schülern weist höhere Werte an Machtausübung auf als das von deutschen Schülern. • Das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten von deutschen Schülern weist höhere Werte an Verständnis/Zuwendung auf als das der ausländischen Schüler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausländische Schüler wiesen eine signifikant höhere Aggressionsbereitschaft auf als deutsche Schüler. • Es wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. • Es wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. • Es wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt.
<p>Geschlechtervergleich</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mädchen erzielten eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Jungen. • Mädchen weisen höhere Selbstwertkonzepte zum Angenommensein/eigenem Können/Umgang mit Anderen auf als Jungen. • Jungen weisen höhere Werte an Aggressionsbereitschaft auf als Mädchen. • Jungen weisen höhere Werte an Offenheit auf als Mädchen. • Das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten von Jungen und Mädchen unterscheidet sich nicht. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mädchen hatten signifikant niedrigere Ethnozentrismuswerte als Jungen. • Mädchen hatten signifikant höhere Werte in der Dimension Toleranz/ Empathie. • Die Vorurteilswerte der Mädchen lagen deutlich unter denen der Jungen. • Mädchen wiesen signifikant höhere Selbstkonzeptwerte im Umgang mit anderen auf als Jungen. • Mädchen waren deutlich weniger aggressionsbereit als Jungen. • Mädchen zeigten sich signifikant offener als Jungen. • Das von Mädchen perzipierte Elternverhalten war signifikant positiver als das der Jungen.
<p>Ländervergleich</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schüler im Saarland erzielten eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensmustern als Schüler in Bayern. • Schüler in Bayern und Saarland erzielten eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Schleswig-Holstein. • Schüler in Schleswig-Holstein erzielten eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Mecklenburg-Vorpommern. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laut der statistischen Auswertung der Erhebungsergebnisse kann keines der untersuchten fremdsprachlichen Unterrichtskonzepte universellen Eignungsanspruch im Hinblick auf die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen erheben. Die empirischen Befunde lassen keine Favorisierung eines einzelnen Konzeptes zu.

<ul style="list-style-type: none"> • Schüler in Rheinland-Pfalz erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Bayern. • Schüler in Bayern, Saarland, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein erzielen eine höhere Ausprägung an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen als Schüler in Mecklenburg-Vorpommern. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die einzelnen unterrichtlichen Konzeptionen unterscheiden sich lediglich in der Ausprägung jeweils einzelner Dimensionen interkultureller Einstellungs- und Verhaltensweisen.
---	--

4.4 Die empirischen Ergebnisse der Lehrerbefragung, ihre Interpretation und die Ableitung von Empfehlungen

4.4.1 Die Befunde aus den offenen Fragen

4.4.1.1 Zur Lernzielorientierung

Ergebnisse aus der Analyseeinheit 1

Welche Ziele möchten sie in Ihrem Fremdsprachenunterricht erreichen?

Die Aussagen der Lehrer lassen sich zu folgenden Zielkategorien verdichten:
(Anzahl der Nennungen in Klammer)

Zielkategorie 1: Interesse/Freude/Spaß an der Beschäftigung mit der fremden Sprache (37)

Zielkategorie 2: Elementares Sprechen (33)

Zielkategorie 3: Unbefangener Umgang mit Fremdsprachen (17)

Zielkategorie 4: Interkulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen (10)

Zielkategorie 5: Sensibilisierung für fremde Sprachen (15)

Zielkategorie 6: Kennen lernen von fremdsprachige(m)r Land/Lebensweise/Kultur (16)

Zielkategorie 7: Interesse für fremde Kulturen (6)

Zielkategorie 8: Sprachbewusstsein (8)

Zielkategorie 9: Motivation für das Erlernen von Fremdsprachen (3)

Zielkategorie 10: Hörverstehen (12)

Zielkategorie 11: Voraussetzungen schaffen für die Weiterführung in der Sekundarstufe (5)

Zielkategorie 12: Stärkung des Selbstvertrauens (2)

Von den 12 Kategorien beziehen sich 8 (Nr. 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10 und 11) auf sprachliche Ziele, während 4 Kategorien (4, 6, 7 und 12) auf außersprachliche Bereiche abzielen. Die außersprachlichen Zielkategorien 6 und 7 sind als Vorstufen für die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen zu werten. Die Kategorie Nr.12 ist dem Grundlagenbereich der Persönlichkeitsbildung zuzuordnen, und somit eine wesentliche Komponente bei der Intention von emotionalen Lernzielen.

Die unter der Kategorie 4 zusammengefassten Aussagen zählen zu den interkulturellen Einstellungs- und Verhaltenszielen und lassen sich untergliedern in die Einzelaspekte

- Offenheit für Fremde/Fremdes (5)
- Verständnis und Empathie (2)
- Abbau von Fremdenangst (2)
- Abbau von Vorurteilen (1).

Interpretation

Die Aussagen der Lehrkräfte entsprechen weitgehend der in Rahmen- und Lehrplänen intendierten kindgemäßen Annäherung an die fremde Sprache. Sie betonen deren Absicht, die Neugierde, das Interesse und die Freude der Schüler an der Begegnung mit der fremden Sprache zu wecken und für das weitere Sprachenlernen zu motivieren. Das Bemühen konzentriert sich hauptsächlich auf die Ausbildung einer elementaren Sprachkompetenz, welche in der Reproduktion von Sprechmustern, Liedern, Versen und Reimen und in einer begrenzten ritualisierten Interaktion besteht. In Übereinstimmung mit den administrativen Vorgaben werden auch kulturelle Eigenheiten des fremdsprachigen Landes vorgestellt.

Von den zahlenmäßig geringen Positionen, die in der Grundschule die Fortführung des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe vorbereiten wollen, ist anzunehmen, dass sie von Lehrern aus dem ergebnisorientierten Konzept stammen.

Die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensmustern jedoch, welche in allen untersuchten Konzeptionen als vorrangige Aufgabe und wesentlicher Bestandteil des frühen Fremdsprachenunterrichts festgeschrieben ist, wird vom Großteil der befragten Lehrer vernachlässigt. Nur 11 von insgesamt 164 Zielangaben beinhalten den emotionalen interkulturellen Aspekt. Angeführt werden eine aufgeschlossene Haltung gegenüber anderen Kulturen (3), Interesse am und Verständnis für das Anders-Sein (2), sowie der Abbau von Fremdenangst (2) und Vorurteilen (2). Das Ziel der Empathiefähigkeit durch Perspektivenwechsel wird nur von einer einzigen Testperson genannt.¹⁶¹

Teilaspekte der fremden Kultur werden zwar vorgestellt, der spezifisch interkulturelle Aspekt, nämlich der Vergleich mit dem Eigenen/Bekanntem, das Aufzeigen von vielfältigen Verflechtungen und das Betonen von Gemeinsamkeiten fehlt jedoch durchwegs. Kaum Berücksichtigung findet ebenfalls der gesamte Beziehungsbereich: das Bemühen um menschliches Miteinander, um angemessene Interaktionsformen und friedliche

¹⁶¹ Eine weitere Relativierung erfährt das Ausmaß angegebener interkultureller Erziehungsintention durch die Tatsache, dass viele Lehrer durch die Einsichtnahme in den Schülerfragebogen „vorbelastet“ waren, und die Beantwortung der Lehrerfragen auf der Folie der interkulturellen Ausrichtung der Schüleritems erfolgte.

Konfliktlösungen. Auch die Möglichkeit der gegenseitigen kulturellen Bereicherung wird nicht thematisiert. In der Gesamtheit der Antworten finden sich keinerlei Hinweise darauf, dass die vielsprachige und multiethnische Situation in der Klasse zum Lerninhalt erhoben oder als Ansatzpunkt genutzt werde.

Die vorliegenden Ergebnisse stimmen exakt mit den Erkenntnissen Auernheimers u.a. überein, die im Anschluss an ihre empirische Forschung feststellten: „Interkulturelle Bezüge waren, von Ausnahmen abgesehen, nicht im Wahrnehmungs- und Denkhorizont der Lehrer“ (Auernheimer u.a. 1996, S. 90). Auch ihre Beobachtung, dass „Lehrer und Lehrerinnen kaum auf den Gedanken (kommen), das kulturelle Repertoire der Minderheitenkinder zu nutzen“ (a.a.O., S. 90) kann die vorliegende Untersuchung bestätigen. Obwohl die befragten Lehrer ausnahmslos multikulturelle Klassen unterrichten, wird das individuelle Erfahrungspotenzial ausländischer Schüler offenbar nicht beachtet oder aktiviert.

Spürbar wird eine allgemeine Vermeidungshaltung gegenüber interkulturellen Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Rahmen des Frühen Fremdsprachenunterrichts.

Als Ursachen sind folgende Modalitäten denkbar:

- Unklarheit oder Unkenntnis über den vieldimensionalen Zielbereich interkultureller Bildung und Erziehung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule;
- Unkenntnis oder Missachtung der „besonderen Gewichtung“ interkultureller Bildung und Erziehung im Rahmen des Frühen Fremdsprachenunterrichts;
- Unterschätzen der kognitiven und emotionalen Dispositionen der Grundschüler für die Auseinandersetzung mit Fremdheit;
- Fehlende Kenntnis adäquater interkulturell-spezifischer Methodik;
- Überlastung des Lehrers durch überhöhte Klassenstärken und/oder verhaltensauffällige Schüler;
- Favorisierung der sprachlichen Ziele und/oder überhöhte Ansprüche an die Ausbildung der sprachlichen Kompetenz, so dass kein Raum mehr bleibt für erzieherische interkulturelle Ziele.

Empfehlungen

Die Hauptkritik ist nicht an den Lehrer zu richten, sondern an die administrative Desorganisation, die den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule einführte, ohne im Vorfeld die Qualifikation der Fremdsprachenlehrer ausreichend zu sichern. Ein zweiter Kritikpunkt gilt der Uneinheitlichkeit und der einseitigen inhaltlichen Gewichtung gegenwärtiger Aus- und Fortbildungsangebote. Den wenigen Junglehrern, die über ein universitäres Sprachstudium verfügen, fehlen nach eigenen Aussagen fundierte grundschulgemäße fachdidaktische Fähigkeiten; den Lehrern mit Grundschulerfahrung, die ihre Befähigung zur

Erteilung des Fremdsprachenunterrichts über Fortbildungsveranstaltungen erwerben, mangelt es häufig an flüssiger diskursiver und kommunikativer Sprachkompetenz. Das gesamte Spektrum der Aus- und Fortbildung vernachlässigt die kulturelle Komponente, obwohl in den Rahmen- und Lehrplänen der unterschiedlichen Konzeptionen dem interkulturellen Lernen ein zentraler Stellenwert zugeordnet wird.

Die gegenwärtige defizitäre Situation fordert eine Lehrerbildung, die sprachliche, methodisch-didaktische und kulturelle Kontingente enthält, deren Ausgewogenheit garantiert und auf die Integration der verschiedenen Ausbildungsanteile abzielt.

4.4.1.2 Zum Strafverhalten

Ergebnisse aus der Analyseeinheit 2

„Erzieherisches Wirken ist ohne Strafe nicht möglich.“

Die Aussagen der Lehrer lassen sich zu folgenden Kategorien verdichten:
(Anzahl der Nennungen in Klammer)

Kategorie 1: Strafen müssen sein. (16)

Kategorie 2: Strafen müssen sein

- als konsequente Folge von Fehlverhalten.(14)

Kategorie 3: Strafen müssen sein, jedoch müssen sie

- sinnvoll (7)
- angemessen (11)
- auf das Fehlverhalten bezogen (14)
- durchsichtig (7)
- selten (8)

Kategorie 4: Strafen sind berechtigt

- zur Diskursverkürzung (4)
- wegen kindlichem Fehlverhalten (6)

Kategorie 5: Ob und welche Strafen eingesetzt werden, hängt vom Verhalten des Schülers ab. (12)

Kategorie 6: Das Wort „Strafe“ bereitet Unbehagen. (6)

Kategorie 7: Für das Wort „Strafe“ werden Umschreibungen gewählt wie

- Konsequenzen (14)
- Grenzen (6)
- Sanktionen (3)

Kategorie 8: Strafen müssen sein, jedoch sollen sie

- ergänzt bzw. wenn möglich ersetzt werden durch Gespräche und positive Verstärkung. (5)

Kategorie 9: Strafen müssen nicht sein.

- Verhaltensänderung kann durch positive Einwirkung erzielt werden. (5)

Interpretation

Der Großteil der Lehrermeinungen zum Thema „Strafen“ stimmt darin überein: Erzieherisches Wirken sei ohne Strafen nicht möglich. Der Einsatz von Strafen als Erziehungsmittel sei „notwendige“, „unumgängliche“ Praxis zur Bewältigung des Schulalltags; es gäbe keine Alternativen.

Die Vielfalt und Heftigkeit kindlichen Fehlverhaltens fordere den Lehrer heraus, mit Strafen zu antworten. Das Nichteinhalten von Regeln legitimierte die Bestrafung.

Der strafende Lehrer hat jedoch eindeutig „Probleme mit dem Wort <Strafe>“. Man will diese nicht-vermeidbaren „Konsequenzen“, die einem Fehlverhalten folgen müssen, nicht mit dem zu starken Ausdruck „Strafe“ belegen. Begriffe wie „Sanktionen“, „Grenzen“, „konsequentes Handeln“, „Nacharbeit“ oder „Korrektur von Fehlverhalten“ werden als Umschreibung bevorzugt. Nach Einschätzung der Lehrer nehmen Autorisierung und Wirksamkeit von „Sanktionen“ mit deren Relativierung zu. Wenn Strafen „sinnvoll“, „angemessen“, „auf das Fehlverhalten bezogen“, „durchsichtig“ gestaltet und „selten“ angewendet würden, seien sie ein berechtigtes und probates Mittel zur Verhaltensänderung. Die Substitution bzw. Ergänzung von Strafen durch Gespräche wird in wenigen Fällen erwogen; die praktische Verwirklichung scheitert aber nach Aussagen der Lehrer an „Zeitmangel“ oder an der „Uneinsichtigkeit der Schüler“. Nur ein verschwindend geringer Anteil der Lehrer verweist auf die Unwirksamkeit von Strafen als Erziehungsmittel und setzt auf Prävention durch Verstärkung positiven Verhaltens und auf die Anwendung von alternativen Konfliktlösungsstrategien.

Dieses Ergebnis zeigt auf, wie weit die Praxis entfernt ist von dem Desiderat einer möglichst sanktionsfreien Pädagogik. Es deckt sich mit den Erkenntnissen von Bussmann/Horn, die in ihrer Untersuchung zur Strafpraxis in der Schule feststellten: „Gewaltförmige wie auch nicht-gewaltförmige Sanktionen scheinen immer noch als Diskursabkürzer oder zur Entladung aufgetauter Emotionen im Klassenzimmer zu dienen“ (Bussmann/Horn 1995, S. 34). Das enorme Ausmaß an restriktivem Erziehverhalten und die Höhe erforderlicher Anpassungsleistung, um straffrei durch den Schulalltag zu gelangen, lässt sich erahnen, wenn in der selben Befragung nur 7,3 % der Schüler angeben, „noch nie irgendeine Sanktion erhalten zu haben“ (a.a.O., S. 34).

Durchgängig ist eine starke Ambivalenz gegenüber dem Phänomen Strafe spürbar. Als strafender Lehrer fühlt man sich nicht wohl in seiner Haut, der erzieherische Alltag lässt einem aber keine andere Wahl. Die Diskrepanz

zwischen dem pädagogischem Anspruch einer dialogisch gestalteten Lehrer-Schüler-Interaktion und der Hilflosigkeit gegenüber massiver Verhaltensauffälligkeiten erzeugt Unbehagen und Ratlosigkeit. Dieses Dilemma des mit Erziehung beauftragten Lehrers bringt Bastian in seinen Gedanken zum Strafproblem auf den Punkt: „Die Grenzen pädagogischer Problembewältigung und die Grenzen der Belastbarkeit werden erfahrbar, und gleichzeitig gerät die Suche nach Möglichkeiten des Eingreifens in Widerspruch zum normativen Horizont“ (Bastian 1995, S. 9).

Wie geht der Lehrer mit diesem Widerspruch um? Aus den Befragungsergebnissen lassen sich verschiedene Bewältigungsstrategien ablesen.

Da gibt es auf der einen Seite ein dringliches Bemühen nach Legitimierung von restriktivem Lehrerverhalten. Störendes, auffälliges Schülerverhalten zwingt den Lehrer zu entsprechenden Gegenmaßnahmen. Das auslösende Moment sei eindeutig der Schüler; der Lehrer müsse reagieren. Auch die Art und Schwere der Strafe sei abhängig vom Verhalten der Schüler.

Ein anderer Teil der Lehrer neigt zu Euphemismus. Er wendet Strafen an, meidet aber das unangenehme Wort „Strafe“ als Bezeichnung für seine Maßnahmen und ersetzt es mit mildernden, beschönigenden Umschreibungen und Verfeinerungen, um so der ganzen Problematik an Brisanz zu nehmen.

Nur wenige Pädagogen denken über erzieherisch wertvollere Alternativen nach.

Die Lehrerantworten geben keinerlei Hinweise auf eine Reflexion der eigenen Anteile im Kontext einer Bestrafungssituation. Eigene Gefühle der Enttäuschung und Wut über das Fehlverhalten der Schüler werden scheinbar nicht registriert. Die Möglichkeit der eigenen Aggressionsabfuhr über die Bestrafung wird nicht in Betracht gezogen.

Im Bezug auf die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen kann die aus der Befragung ersichtliche Tendenz zu kontrollierendem, strafenden Erziehungsverhalten nicht förderlich sein. Die aus Zeitmangel bevorzugte Diskursabkürzung durch den Einsatz von Strafen als Erziehungsmittel steht im Widerspruch zu der in der Erziehungswissenschaft favorisierten Induktion. Auch das Bemühen um eine angemessene, durchsichtige und gerechte Strafpraxis ist noch keine Gewähr dafür, dass Verstehensprozesse beim Schüler in Gang gebracht werden. Solange konformes Verhalten nur bei Androhung von Strafe erfolgt, haben wir erzieherisch nichts erreicht. Erst durch das Erkennen der Auswirkungen von Regelverletzungen können Normen verinnerlicht werden.

Mit Strafen kann zwar eine momentane Verhaltensanpassung erzwungen werden, auf lange Sicht aber verhindern punitive Maßnahmen die Ausbildung von prosozialen Einstellungen wie Toleranz und Empathie.

Empfehlungen

Ein Großteil der Lehrerinnen und Lehrer stimmen darin überein, dass sich Grundschüler „zunehmend aggressiv, ichbezogen, sozialblind und erörterungstauglich“ (Gebauer 1991, S. 45) verhielten. Sie klagen darüber, dass sich Verhaltensauffälligkeiten in großen Klassen potenzierten. Angesichts der dichten Häufigkeit von Störungen seien zeitraubende induktive Erziehungsmaßnahmen nicht praktikabel.

Pädagogischer Anspruch und Wirklichkeit klaffen auseinander.

Die Komplexität der Situation lässt sicherlich keine Patentrezeptlösung zu.

Mit den folgenden Vorschlägen soll ein multifaktorieller Ansatz zur Problembewältigung aufgezeigt werden.

Möglichkeiten der Intervention auf administrativer Ebene:

- Reduzierung der Klassenstärken in den Grundschulen
- Unterstützung der Lehrer durch pädagogische Assistenten
- Regelmäßige Beteiligung von Sozialpädagogen und Psychologen an der erzieherischen Arbeit, besonders in sog. „Schulen im sozialen Brennpunkt“¹⁶²
- Ausweitung der Supervisionsangebote
- Selbsterfahrung und Konfliktlösung als feste Bestandteile der Lehrerbildung etablieren
- Besondere Betonung der geisteswissenschaftlichen Fächer Pädagogik und Psychologie im Studiengang für das Lehramt an Grundschulen.

Möglichkeiten der Intervention für den Lehrer:

auf persönlicher Ebene

- Kritische Reflexion der eigenen Konfliktlösungsstrategien und Aggressionsanteile im Hinblick auf deren Modellfunktion
- Wahrnehmung von Supervisions-, Selbsterfahrungs- und Evaluationsangeboten
- Schulung der Aggressionsbewältigung durch Selbsthilfeprogramme (z.B. Tennstädt u. a. 1991: „Konstanzer Trainingsmodell“)
- Erfahrungsaustausch und Kooperation mit Kollegen
- Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen, Psychologen und öffentlichen Beratungsstellen
- Intensivierung der Elternarbeit

in der Schulklasse

- Befriedigung der Grundbedürfnisse von Grundschulern nach Zuwendung, Anerkennung, Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit (vgl. Hopf 1993, S. 72; Schmidt-Denter 1994, S. 285 ff) als Investition in die Prävention

¹⁶² An „Brennpunktschulen“ im Saarland gibt es bereits gut funktionierende Modelle.

- Vorrangige Anwendung von argumentativen Interventionstechniken
- Installation von regelmäßigen Gesprächszeiten
- Demonstration von konstruktiven Konfliktlösungen durch Modelle/ Medien (Lehrervorbild, Texte, Filme)
- Training von Perspektivenübernahme und Empathie
 - durch Phantasie- und Rollenspiele
 - durch den Einsatz von Trainingsprogrammen (z.B. Empathie-Training nach Feshbach)
- Einsatz von „Konfliktmanagern“ aus den Reihen der Schüler.

4.4.1.3 Zu den interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen

Ergebnisse aus der Analyseeinheit 3

Der Alt-Bundeskanzler Schmidt äußerte sich zur bisherigen

Zuwanderungspolitik: „Wir haben viel zu viele Ausländer (7Millionen) hereingeholt.“

Die Aussagen der Lehrer lassen sich zu folgenden Kategorien verdichten:
(Anzahl der Nennungen in Klammer)

Kategorie 1: Wir haben zu viele Ausländer hereingeholt, im Hinblick auf die Schulsituation:

- Zu viele ausländische Schüler in der Klasse
- sind problematisch (8)
- haben Sprachdefizite (4)
- drücken das Leistungsniveau (2)
- sind eine Überforderung für den Lehrer (2)
- Es mangelt an struktureller Unterstützung des Lehrers (Zusatzstunden, Vorbereitungskurse etc.) (7)

Kategorie 2: Wir haben zu viele Ausländer hereingeholt, im Hinblick auf mangelnde Integrationsmaßnahmen des Staates:

- es gibt zu wenig verpflichtende Integrationsmaßnahmen (10)
- der Staat ist verantwortlich für die Integration (3)

Kategorie 3: Wir haben zu viele Ausländer hereingeholt, im Hinblick auf unsere wirtschaftliche Situation:

- hohe Arbeitslosigkeit in Deutschland (4)
- Ausländer verursachen Kosten (2)

Kategorie 4: Ausländer dürfen hier leben, wenn

- sie die deutsche Sprache lernen (8)
- sie sich anpassen (11)
- sie arbeiten und Steuern bezahlen (3)
- sie in ihrem Heimatland politisch verfolgt werden (3)

Kategorie 5: Ausländer muss man akzeptieren,
• weil wir in einer globalisierten Welt leben (4)

Kategorie 6: Ausländer brauchen wir
• zur Sicherung der Sozialsysteme (6)

Kategorie 7: Wir haben zu viele Ausländer hereingeholt, die
• sich von uns finanzieren lassen (3)
• auf unsere Kosten leben (4)
• kriminell und gewalttätig sind (6)
• sich nicht integrieren wollen (6)

Kategorie 8: Wir haben nicht zu viele Ausländer hereingeholt,
• denn kulturelle Vielfalt ist Bereicherung (5)

Kategorie 9: Wir haben nicht zu viele Ausländer hereingeholt,
• aber der Majorität fehlt es an interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen (5)

Kategorie 10: Kompetentes Wissen über Zuwanderungssituation fehlt (4)

Interpretation

Der Aussage „Wir haben zu viele Ausländer hereingeholt“ stimmen mehr als 50 Prozent der befragten Lehrer zu. Mit hohen Ausländerzahlen in den Klassen konfrontiert (vgl. Kapitel 1.3.1), fühlen sie sich überfordert und von administrativen Stellen allein gelassen. Sie klagen über erzieherische Schwierigkeiten, welche aus kulturellen Differenzen resultieren, über Sprachdefizite, die sie innerhalb des normalen Unterrichts ausgleichen sollten und über ein Sinken des allgemeinen Leistungsniveaus. Sie vermissen eine spezifisch multikulturell-pädagogische Aus- und Fortbildung, fordern ein zusätzliches Stundenkontingent und eine klassenübergreifende schulinterne Organisation des deutschen Sprachunterrichts für fremdsprachige Schüler.

Bei der Charakterisierung der durch Zuwanderung veränderten gesellschafts-politischen Situation ist eine deutliche Tendenz zur Dramatisierung und Polemisierung erkennbar.

Die größte Schuld für die problematischen Zustände liegt nach Aussagen der Lehrer beim Staat. Sein Angebot an Integrationsmaßnahmen sei zu gering, die Eingliederungshilfen seien nicht verpflichtend, die Weigerung, die deutsche Sprache zu lernen, bliebe ohne Konsequenzen.

Die Begründung der perzipierten spannungsreichen Situation teilt sich im Wesentlichen in zwei Argumentationslinien:

- die wirtschaftliche Komponente
In der „Auseinandersetzung um gleichzeitig beanspruchte knappe Güter“ (vgl. Kapitel 1.4.2) geht es in erster Linie um den ökonomischen Aspekt. Wenn in einer Zeit hoher Arbeitslosigkeit im eigenen Land auch noch ausländische Arbeitskräfte hereingeholt würden, sei es nicht verwunderlich, dass sich deutsche Mitbürger ausländerfeindlich zeigten. Hinzu komme, dass sich viele Ausländer „von uns finanzieren“ ließen, „auf unsere Kosten“ lebten und nicht selbst für ihren Unterhalt sorgten. Sie profitierten unberechtigter Weise von unserem hart erarbeiteten Wohlstand und lebten hier „wie im Schlaraffenland“.
- die sozio-kulturelle Komponente
Die Gefühle latenter Bedrohung und Irritation durch die Zuwanderung manifestieren sich in der Wahrnehmung von Ausländern als Menschen „mit kriminellen Energien“, die in unserem Land „Unruhe anzetteln“ und somit den inneren Frieden gefährden. Straffällig gewordene Ausländer sollten nicht länger „geduldet“ und „rigoros“ in ihr Heimatland zurückgeschickt werden. Die gemäßigte Position erwartet von den Einwanderern den „Willen zur Integration“. Die erste und dringendste Forderung ist, dass hier lebende Ausländer die deutsche Sprache lernen. Dem folgt der Anspruch, dass sie sich „einordnen“, „an unsere Regeln und Vorschriften halten“ und „sich an unsere Kultur anpassen“. Unter diesen Voraussetzungen sei man auch bereit, die Ausländer als Mitbürger zu akzeptieren.
Denn schließlich wisse man ja, dass Deutschland auf Zuwanderung angewiesen sei, um die Bevölkerungszahl konstant zu halten und die Renten zu sichern.
Erwähnung findet auch der Umstand, dass in einer globalisierten Gesellschaft und in einem vereinten Europa Zuwanderung gar nicht zu verhindern sei und sie somit hingenommen werden müsse.

Die Mehrheit der befragten Fremdsprachenlehrer unterscheidet sich in ihrer Meinung zu Zuwanderungsfragen nicht vom common sense der deutschen Bevölkerung.

Ihre Beschreibung der Situation konzentriert sich auf wahrgenommene Spannungen und Konflikte. Die Verantwortlichkeit schiebt man dem „Ausländer“ und der „Politik“ zu, während eigene Mitverantwortung und persönliche Zuständigkeit nicht in Betracht gezogen werden.

Die praktizierten Strategien im Umgang mit dem Fremden (vgl. Kapitel 1.4.3.2) werden nicht reflektiert. Wo das „Fremde in der Nähe“ Selbstverständlichkeiten in Frage stellt und Sicherheiten bedroht, reagiert man mit den Abwehrmechanismen der Schuldzuweisung, Herabsetzung und Ausgrenzung. Auffällig ist die Neigung zur stereotypen Beurteilung der Fremdgruppe („Schmarotzer“, „Kriminelle“) bei gleichzeitiger Kritiklosigkeit dem eigenen Verhalten gegenüber. Zudem zeigt sich der Wunsch nach Bestrafung („rigoros

zurückschicken“, „nicht dulden“, „Zuwanderung beschränken“) jener, die eigene Gruppennormen verletzen.

Unser Wohlfahrtsstaat will als geschlossene Gesellschaft gesehen werden, der „Unberechtigten“ die Teilnahme verweigert und nur denen Zutritt gewährt, die bereit sind, sich völlig zu assimilieren. Man spricht zwar von „Integration“, meint damit aber Einordnung im Sinne von Subsumtion, unauffällige Angleichung und die Übernahme der Majoritätenkultur. Wo der Fremde die eigene Weltsicht in Frage stellt und sich durch kulturelle Distanz vom eigenen Weltbild abhebt, wird ihm die Akzeptanz verweigert.

Die oben beschriebenen Modalitäten treten in individuell sehr unterschiedlichen Ausprägungen auf; von rigiden negativen Generalisierungen bis hin zu Relativierung und Indifferenz („bin neutral“, „kann ich nicht beurteilen“) repräsentieren die ausgewerteten Antworten die ganze Bandbreite möglicher negativer Reaktionsmuster. Zahlenmäßig ist die Gruppe, die eine ablehnende Haltung gegenüber Zuwanderern einnimmt, deutlich größer, als die Gruppe, die sich positiv äußert.

Die positiven Einschätzungen von Zuwanderung werden in der Hauptsache mit dem Argument der „Bereicherung durch Vielfalt“ begründet. Vertreter dieser Gruppe sind der Meinung, interkulturelle Begegnungen seien eine „Bereicherung für jeden“. Im multikulturellen Austausch könnten bestehende „Vorurteile abgebaut“ und interkulturelle „Freundschaften geschlossen“ werden.

Aussagekräftig sind die Eingeständnisse mancher Probanden, sie könnten die Situation nicht sachgerecht beurteilen, da es ihnen an spezifischen Informationen und Kenntnissen fehle; sie verfügten über kein kompetentes Wissen über die Zuwanderungssituation und deren Hintergründe.

Einige der befragten Lehrer distanzieren sich von einer einseitigen Aufmerksamkeitszentrierung und Schuldzuweisung und setzen mit ihrer Kritik auch in den eigenen Reihen an. Sie begründen interkulturelle Probleme und Konflikte mit dem Fehlen von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen bei den Mitgliedern der Majorität: „Wir wissen nicht, wie wir damit (mit den Ausländern) umgehen sollen.“ „Miteinander und Toleranz“ werden vermisst und „mehr Wertschätzung von ausländischen Sitten, Kulturen, Haltungen“ für nötig gehalten.

4.4.1.4 Antwortverweigerung bei den offenen Frageformen

Bei der Auswertung der offenen Analyseeinheiten fiel eine insgesamt hohe Verweigerungsrate (16%) auf, deren Anteile sich auf die einzelnen Themenfragen in markant unterschiedlicher Weise verteilten (siehe Abbildung 100).

Abbildung 100

Frage	1. Welche Ziele möchten Sie in Ihrem Fremdsprachenunterricht erreichen?	2. „Erzieherisches Wirken ist ohne Strafen nicht möglich.“	3. „Wir haben viel zu viele Ausländer hereingeholt.“
Anzahl der Antwortverweigerungen	8	9	20

20 von 79 Befragten (= 25 %) verweigerten die Antwort auf die Frage zur Gesellschaftspolitik (3. Frage), während bei den Fragen aus dem didaktischen bzw. erzieherischen Bereich die Anteile der Antwortverweigerungen bei 10 und 11% lagen. Dass die Beantwortung von offenen Fragen häufiger abgelehnt wird als das Ankreuzen von vorgegebenen Antwortkategorien lässt sich durch den ungleich höheren Aufwand erklären. Wenn jedoch die Verweigerungshäufigkeit innerhalb einer Frageform erheblich divergiert, kann die Ursache dafür nur im Gehalt der Fragen gesucht werden.

Als Ursache der Ablehnung muss angenommen werden, dass die Thematik der 3. Frage besonderes Unbehagen bereitete, die entsprechenden Informationen fehlten und/oder man sich noch keine Meinung dazu gebildet hatte. Diese Interpretationsrichtung wird auch in der Gruppe der Antwortenden bestätigt (vgl. Auswertung und Interpretation der offenen Fragen, Analyseinheit 3).

Eine massive Ablehnungshaltung gegenüber gesellschaftspolitischen Themen, welche sich bereits in der Vortestung angedeutet hatte, wurde in der Hauptuntersuchung sowohl durch die Reaktionen der Verweigerung als auch durch den Inhalt der formulierten Antworten drastisch verdeutlicht.

Der Großteil der Lehrer fühlt sich zuständig für didaktische, methodische und erzieherische Aufgaben und durchaus in der Lage, zu diesen Bereichen kompetente Statements abzugeben. Er erklärt sich aber nicht dazu bereit, seine Arbeit als Wissens- und Bildungsvermittler in den gesellschaftspolitischen Kontext zu stellen und sie unter diesem Aspekt zu betrachten und zu bewerten.

Obwohl jeder der befragten Lehrer Fremdsprachenunterricht in der Grundschule erteilt, gibt es kaum Hinweise auf ein Gewährwerden der veränderten Lebenswirklichkeit und der Prämissen, die eben diesen Unterricht zur Notwendigkeit werden ließen, wie Globalisierung, Migration und multikulturelle Gesellschaft.

Obwohl jeder der befragten Lehrer in seinem Unterricht einen Anteil von Schülern nicht-deutscher Herkunft unterrichtet, lässt sich kaum eine Bereitschaft erkennen, sich mit Themen der Multi- und Interkulturalität auseinander zu setzen.

Die Parallelität zur Anerkennungsverweigerung in Politik und Öffentlichkeit ist offensichtlich. Die hartnäckige Vermeidungshaltung der Lehrer entspricht der

lange anhaltenden Tabuisierung der Einwanderungssituation auf politischer Ebene. Obwohl die Bundesrepublik Deutschland faktisch seit Jahrzehnten zu den Einwanderungsländern zählte, wurde diese Realität – weil sie politisch nicht gewollt war – bis in die jüngste Gegenwart verleugnet (vgl. Kapitel 1.3.2.2).

Empfehlungen

Die Ergebnisse der Lehrerbefragung zum vorliegenden Themenbereich korrespondieren mit denen der Schülerbefragung. Einer mangelnden Reflexion der eigenen Fremdwahrnehmung und dem Verständnis von Integration als Assimilation auf der Seite der Lehrer entsprechen die signifikant niedrigen Selbstwertkonzepte der ausländischen Schüler.

Diese Analogie macht eine Wiederholung und Ergänzung der unter Kapitel 4.3 aufgezeigten Empfehlungen erforderlich.

Als Leitidee der Ausbildungskonzeption von Fremdsprachenlehrern soll gelten, dass die Lehrkräfte sich zunächst selbst die Fähigkeiten aneignen müssen, die sie später von ihren SchülerInnen erwarten. Daraus ergeben sich die Forderungen,

- dass ein spezifisch auf die Multikulturalität in der Schule bezogenes Grundstudium der Kulturwissenschaft und ein auf die Interdependenz von Bildung und Gesellschaft gerichtetes Politikgrundstudium in die universitäre Ausbildung integriert wird
- „dass Lehrkräften in Land und Gesellschaft der Zielsprache Gelegenheit und Anleitung geboten werden, durch Selbsterfahrung, handlungsorientierte Recherche, Übung zu Sichtwechsel und kritischer Reflexion von eigenen und fremden Deutungsmustern Fortbildungserlebnisse interkultureller, affektiver und praktischer Art haben“ (Edelhoff 2002, S. 193)
- dass die Lehrer in Studium und Fortbildung auf eine multikulturelle Schülerschaft vorbereitet werden, und Strategien zur Integration und zur Klärung von kulturbedingten Konflikten kennen lernen.

4.4.1.5 Zusammenfassung

Bei der qualitativen Ergebnisauswertung der offenen Fragen fällt auf, dass die Antworten zu den verschiedenen Themenbereichen (Intentionen im Fremdsprachenunterricht, Strafpraxis, Zuwanderung) sich gegenseitig ergänzen und bestätigen und sich zu einem Gesamtbild verdichten lassen, das sich im Wesentlichen (von Ausnahmen abgesehen) durch folgende Züge charakterisieren lässt:

Die Tendenz zu strafendem Erziehverhalten einerseits und die Zentriertheit auf das Eigene/Bekanntes andererseits, die sich in der Ausgrenzung des Fremden bzw. im Anspruch seiner Assimilierung äußert, deuten auf das Vorherrschen autoritärer Persönlichkeitsstrukturen (vgl. Adorno u.a. 1968, S. 89) hin.

Die Rechtfertigung des eigenen Verhaltens (Strafen/Ausgrenzen) wird aus dem Verhalten des Interaktionspartners (Schüler stören/Ausländer passen sich nicht an) bezogen. In einer einseitigen Schuldzuweisung bleiben die eigenen problematischen Anteile (Wut auf den störenden Schüler/Angst vor „Überfremdung“) unreflektiert.

Mangelhafte Kenntnisse und Informationsdefizite bestehen offensichtlich sowohl im unterrichtlichen als auch im gesellschaftspolitischen Bereich. Der interkulturelle Aspekt in den Lernzielkatalogen des Fremdsprachenunterrichts ist den meisten Lehrern nicht präsent; zum Thema „Zuwanderung“ fehlt entscheidendes Hintergrundwissen.

Eine aktive Beachtung und Anerkennung kultureller Pluralität geschieht weder in der Schule noch im öffentlichen gesellschaftlichen Leben. Die Chance einer kulturell heterogenen Klassengemeinschaft wird nicht zur interkulturellen Erziehung genutzt. Ein Ausleben differenter kultureller Eigenheiten in der Öffentlichkeit wird selten akzeptiert.

Perspektivenwechsel und Dialog als Wege zu Verstehen und Verständigung werden nicht oder nur in Ansätzen praktiziert. Bevorzugt werden diskursverkürzende Strategien (Strafen in der Schule) oder Distanzierung (Kommunikationsminimierung auf Grund von Sprachbarrieren), um zeitliche und emotionale Investitionen zu reduzieren.

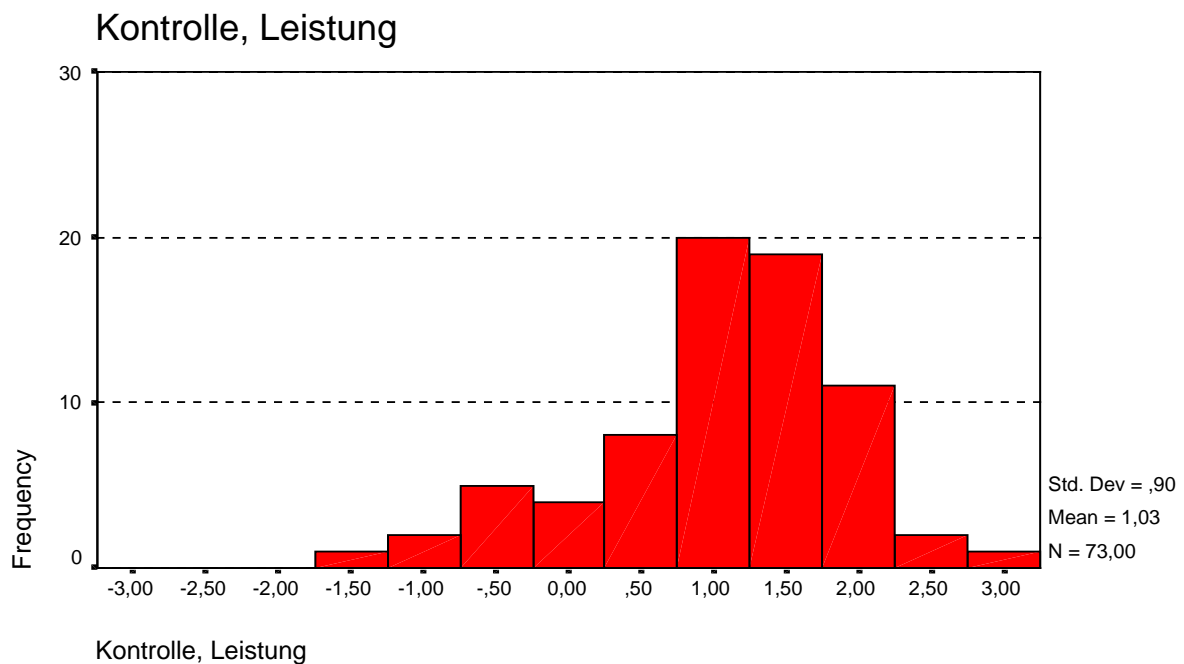
4.4.2 Die Befunde aus den geschlossenen Fragen

4.4.2.1 Zum Unterrichtsstil

Ergebnisse

Die Auswertung der geschlossenen Fragen zur Merkmalsdimension „Unterrichtsstil“ ergab eine deutliche Favorisierung des lehrerkontrollierten, leistungsorientierten Unterrichts (siehe Abbildung 101).

Abbildung 101



Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrkräfte drängt ihre Schüler im Fremdsprachenunterricht zur aktiven Mitarbeit und räumt gleichzeitig ein, dass viele Schüler Angst hätten, beim Sprechen Fehler zu machen. Sie vertritt die Auffassung, dass die Kinder - um mehr Erfolg zu haben - Vokabeln lernen müssten, und man ihre Leistungen, ebenso wie in anderen Schulfächern, benoten sollte. Die Gruppenarbeit als wichtigste Technik des kooperativen Lernens wird vernachlässigt.

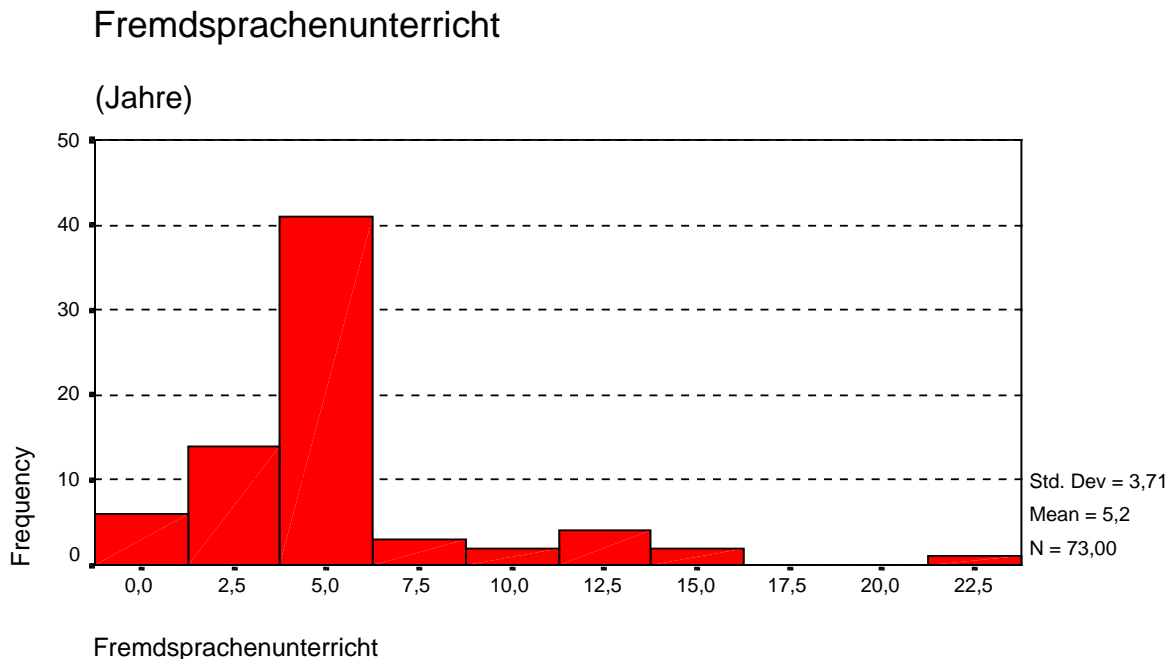
Interpretation

Die Betonung von Leistung und Kontrolle in der praktischen Umsetzung steht in eklatantem Widerspruch zur grundschulspezifischen didaktisch-methodischen Konzeptualisierung des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kapitel 2.3.3.2) und wirkt kontraproduktiv bei der Intendierung von interkulturellen Lernzielen (vgl. Kapitel 2.2.2).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse kann diese auffällige Lehrer- und Leistungsorientierung nur mehrfaktoriell begründet werden:

- Der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule - ein junges Fach
Wir befinden uns noch in der Phase der Erprobung, der Erfahrungsgewinnung und der Korrektur. Eine umfassende, flächendeckende Realisierung steht noch aus. Die Ausbildung der Lehrer ist größtenteils uneinheitlich, unzureichend, konzeptionslos. Nur in Ausnahmen haben Lehrer eine mehr als 5 jährige Erfahrung im Unterrichten einer Fremdsprache in der Grundschule (siehe Abbildung 102).

Abbildung 102



Das Zusammenspiel von unzureichender Ausbildung, geringen Erfahrungswerten und z. T. noch mangelnder Verbindlichkeit ist verantwortlich für die weit verbreitete Unsicherheit. In dieser Situation ist es verständlich, wenn der Lehrer auf altbekannte, langerprobte und zielführende Unterrichtstechniken zurückgreift, mit denen er erfahrungsgemäß vorzeig-, abfrag- und kontrollierbare Leistungen erzielen kann. Somit werden dem „neuen“ Fach „alte“ Unterrichtsverfahren übergestülpt, welche denkbar ungeeignet sind, den spezifischen sozialen und emotionalen Implikationen gerecht zu werden.

- Die einseitige Betonung sprachlicher Leistungen
Wie aus den Ergebnissen der Analyseeinheit 1 (Lernzielorientierung) deutlich hervorgeht, konzentriert sich der weitaus größte Anteil der Lehrer auf die Ausbildung einer elementaren Sprachkompetenz, während er die interkulturelle Komponente weitgehend negliert. Diese Favorisierung der kognitiven Leistung korrespondiert mit der Bevorzugung eines leistungsorientierten, lehrerzentrierten Unterrichts, dessen hohe Effizienz im kognitiven Bereich empirisch belegt ist. Konsequenterweise minimiert die Vermeidungshaltung gegenüber interkulturellen Erziehungsaufgaben auch den Einsatz von interkulturell-spezifischer Methodik.
- Die schwierige erzieherische Situation
Die vordergründige Wirkung von Aktionismus, (Still-)Beschäftigung oder/und Leistungsdruck zur Begrenzung und Nivellierung von störendem

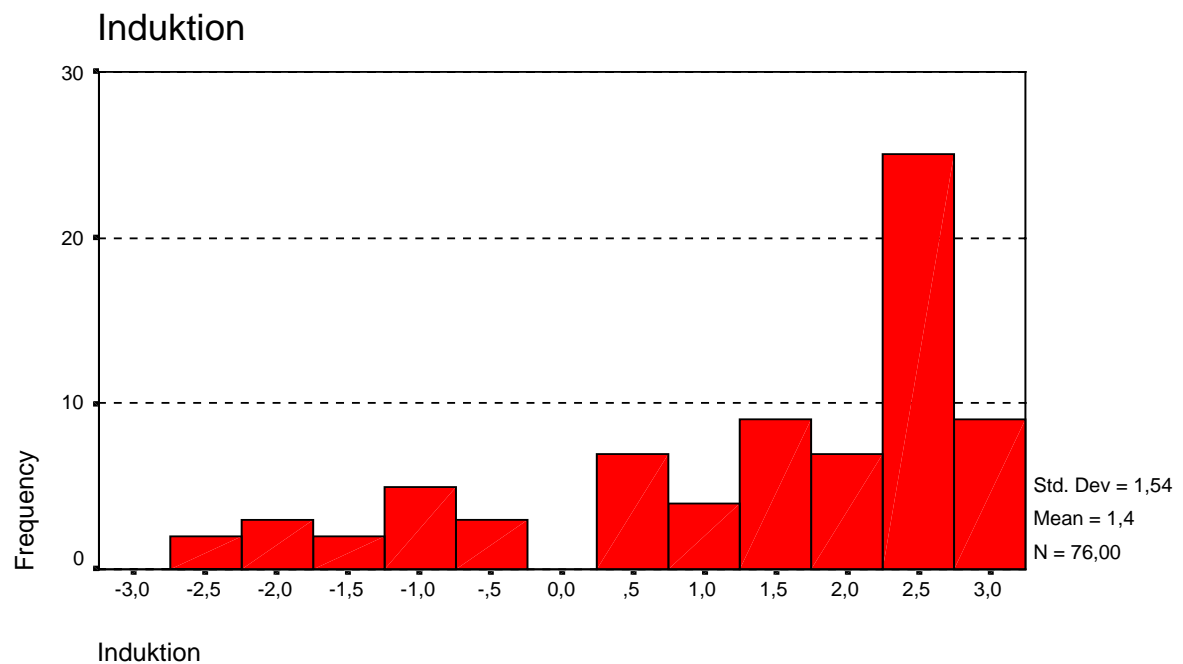
Schülerverhalten verleitet den Lehrer zur Intensivierung dieser repressiven Techniken.

4.4.2.2 Zu den Erziehungsstildimensionen Induktion und Beachtung

Ergebnisse

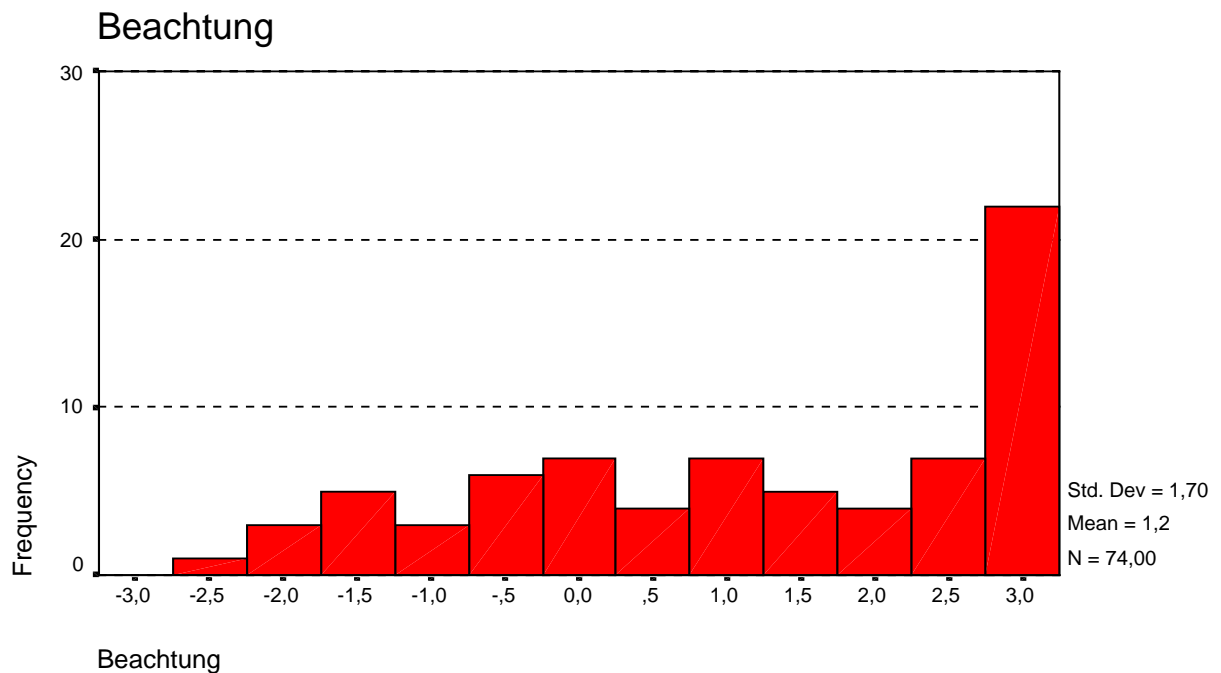
Die Mehrheit der Fremdsprachenlehrer in der Grundschule weist im Bezug auf das Erziehungsverhalten der Induktion und der individuellen Beachtung einen hohen Stellenwert zu. Die meisten Lehrer geben an, dass sie regelmäßig mit den Schülern über deren Probleme sprechen und ihnen den Grund von Geboten und Verboten erläutern. Nicht unerheblich ist aber auch der Anteil der Befragten, der induktive Erziehungsformen ablehnt (siehe Abbildung 103). Auffällig ist die klare Entscheidung für bzw. gegen erzieherische Induktion. Indifferente Angaben fehlen völlig.

Abbildung 103



Die meisten Antworten zur Dimension Beachtung ergeben eine hohe Einschätzung der eigenen Ausprägung. Ein relativ breites Mittelfeld war unentschieden darüber, ob man den „Störenfrieden“ Beachtung schenken sollte oder nicht (siehe Abbildung 104). Der Anteil, der sich für eine Nichtbeachtung störenden Schülerverhaltens aussprach, ist ebenfalls beträchtlich.

Abbildung 104



Interpretation

Die Auswertung der geschlossenen Fragen zeichnet – im Gegensatz zu den Ergebnissen aus der offenen Frage zum Strafverhalten (vgl. Kapitel 4.4.1.2) – ein überwiegend positives Lehrerbild. Der Großteil der Lehrer erwartet demnach keine blinde Unterwerfung der Schüler unter die Normen, sondern bemüht sich um ihre Einsicht in den Sinn der Forderungen. Er bespricht verschiedene Lösungsmöglichkeiten und begründet notwendige Entscheidungen. Dem einzelnen Schüler schenkt er - auch bei störendem Verhalten - gebührende Aufmerksamkeit und Beachtung.

Die soziale Beachtung und Anerkennung durch den Lehrer, die offene Konfrontation mit Konflikten und die Möglichkeit der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen ist geeignet zur Ausbildung einer „humanistisch-flexiblen Moral“ (vgl. Hoffmann/Salzstein 1967) und Bedingung von Empathie und prosozialem Handeln.

Wie sind nun die Divergenzen zwischen

- den Resultaten der offenen Frage zum Strafverhalten und der geschlossenen Frage zum induktiven Erziehungsstil und
- den aus der geschlossenen Befragung sich ergebenden, pädagogisch erwünschtem Erziehverhalten der meisten Lehrer und der geringen bzw. negativen Ausprägung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen bei den Schülern zu erklären?

Die Autorin nimmt an, dass ein Moment der Verzerrung in der Form der geschlossenen Frage liegt. Die Befragten mussten sich im Gegensatz zu den

offenen Fragen auf eine der vorgegebenen Antwortkategorien festlegen. Da auch differenzierte Vorstellungen in den vorformulierten Kategorien verschlüsselt werden mussten, ist mit einem gewissen Informationsverlust zu rechnen.

Weiterhin muss in diesem Kontext die Theorie der „Sozialen Erwünschtheit“ (vgl. Kapitel 3.4.1.2) zur Erklärung einer gewissen Antwortverzerrung berücksichtigt werden. Vielen Lehrern ist die Diskrepanz zwischen pädagogischen Anforderungen und erzieherischer Wirklichkeit schmerzlich bewusst. Sie wissen sehr wohl Bescheid über konstruktive Formen der Lehrer-Schüler-Interaktion; sie kennen den Zusammenhang von spezifischen Erziehungspraktiken und der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Die konsequente Realisierung eines erwünschten Erziehverhaltens aber stößt in der Praxis immer wieder an Grenzen, die man anderen und oft auch sich selbst gegenüber nicht eingestehen will. Eine Anpassungstendenz in die Richtung der pädagogischen Erwartungen ist bei der Interpretation der Ergebnisse einzukalkulieren.

Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass die Erziehungsform nicht allein verantwortlich gemacht werden kann für die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen. Vielmehr sind oft zeitgleich mehrere Faktoren wirksam, die sich gegenseitig überlappen, überlagern oder gar aufheben.

Empfehlung

Der Großteil der Lehrer gibt an, eine Erziehungsform zu praktizieren, welche für die Ausbildung von interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen geeignet erscheint. Der Ertrag ihrer Bemühungen ist offensichtlich relativ gering.

Eine Möglichkeit, die Effizienz der eigenen Erziehungsbemühungen zu optimieren, liegt in der kritischen Selbstreflexion des eigenen Erziehungsverhaltens sowie in der Kontrolle weiterer Wirkfaktoren, sofern sie beeinfluss- und veränderbar sind.

Die geringe Effizienz sollte nicht entmutigen und zur Minimierung des erzieherischen Engagements verleiten. Auch kleine, einmalige, individuelle Fortschritte, die einer empirischen Untersuchung unzugänglich sind und nur vom aufmerksamen Erzieher beobachtet werden können, sollen als Bestätigung der eigenen Arbeit wahrgenommen werden.

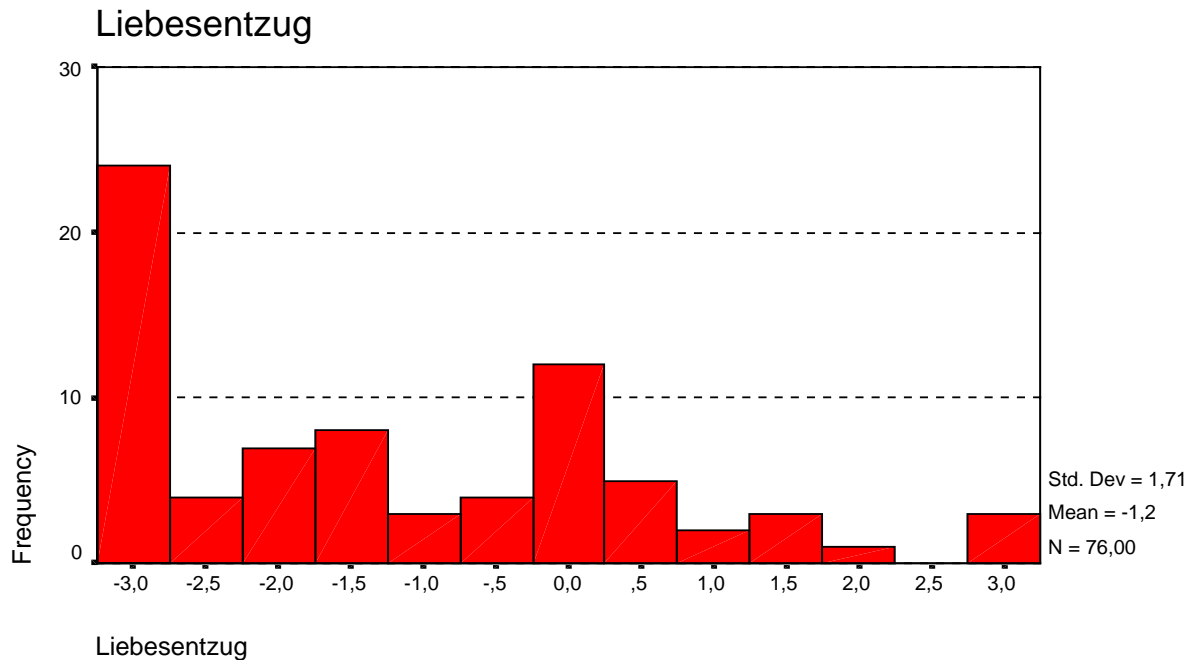
Im Übrigen verweise ich auf die Empfehlungen in Kapitel 4.4.1.2 .

4.4.2.3 Zu den Erziehungsstildimensionen Machtausübung und Liebesentzug

Ergebnisse

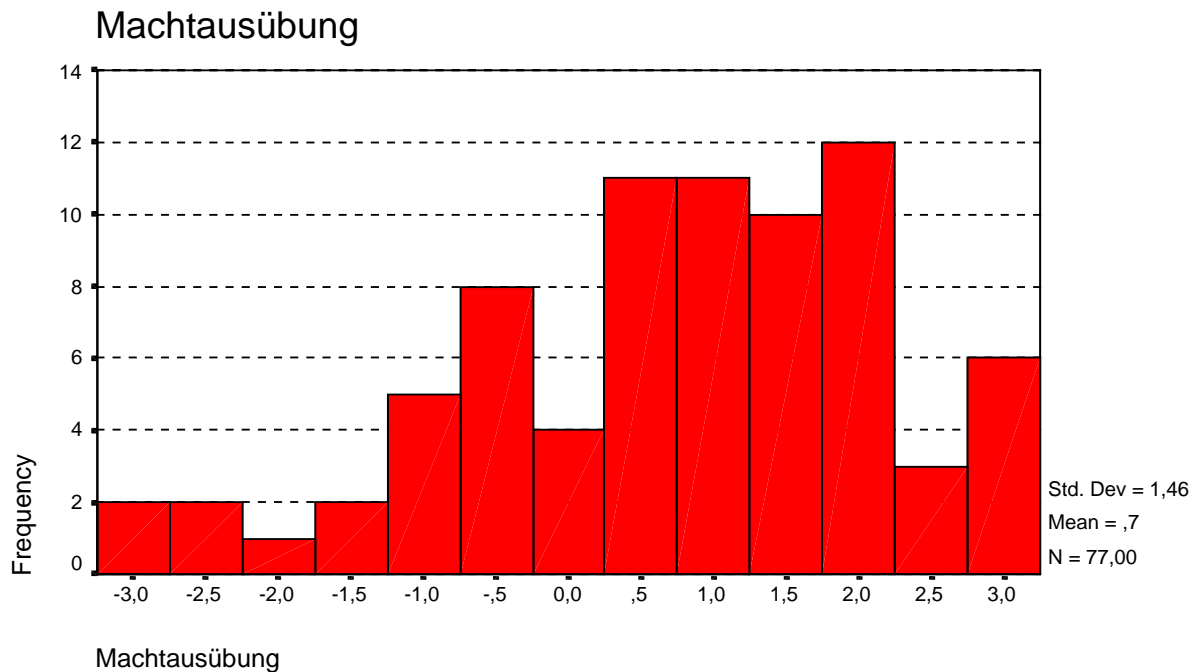
Eine deutliche Mehrheit der Befragten lehnt Liebesentzug als Erziehungsmittel strikt ab. Aber auch die Gruppe der Unentschiedenen ist relativ groß (siehe Abbildung 105).

Abbildung 105



Im Bezug auf die Machtausübung in Form von Befehlen, Sanktionsdrohungen und Strafen ist die Streuung breiter angelegt. Im Vergleich zur Dimension Liebesentzug gibt es hier keine Konzentration auf die höchste Kategorie der Befürwortung. Die Antworten häufen sich vielmehr im mittleren Zustimmungsbzw. Ablehnungsbereich (siehe Abbildung 106).

Abbildung 106



Interpretation

Wie in Kapitel 4.4.2.2 muss auch bei der Ergebnisinterpretation zu den Dimensionen Machtausübung und Liebesentzug eine mehr oder minder geringe Verzerrung der Antworten in Richtung pädagogischer Postulate einkalkuliert werden. Ein Vergleich der in Kapitel 4.4.1.2 beschriebenen und aus einer offenen Frageform gewonnenen Ergebnisse zum Strafverhalten mit den Resultaten zu Machtausübung und Liebesentzug als Implikate einer strafenden Erziehungsform erhärtet die Annahme einer gewissen Verfälschungstendenz. Während sich bei der Beantwortung der geschlossenen Fragen die Mehrheit der Antwortenden für den mittleren Zustimmungsbereich entscheidet, ergibt die Analyse der offen beantworteten Fragen eine deutliche Entscheidung der Mehrheit für den Einsatz von Strafen als Erziehungsmittel.

Für die sozial-moralische Persönlichkeitsentwicklung, in deren Rahmen sich auch interkulturelle Einstellungen ausbilden, kontraindizieren eine Anzahl von Studien die gewaltsame Durchsetzung von Forderungen durch Befehle, Strafen oder Liebesentzug.

Empfehlungen

Hierzu verweise ich auf die Ausführungen in den Kapiteln 4.4.1.2 und 4.4.2.2 .

4.4.2.4 Korrelationen zwischen den einzelnen Erziehungstildimensionen

Ein Vergleich der untersuchten Dimensionen hinsichtlich der jeweiligen Höhe ihrer Ausprägung ergibt zum Teil signifikante Korrelationen. Die Boxplot-

Darstellung (siehe Abbildung 107) zeigt eine negative Korrelation zwischen den Dimensionen Beachtung und Machtausübung. Befehlende, drohende und strafende Erzieher sind nicht bereit, sich mit den Hintergründen eines störenden Schülerverhaltens auseinander zusetzen oder aggressiven Schülern Beachtung in Form einer induktiven Erklärung und gemeinsamer Konfliktlösung zu schenken. Dagegen können Lehrer, die sich mit „Störenfrieden“ konstruktiv auseinandersetzen, weitgehend auf Machtausübung verzichten.

Auffallend deutlich ist auch die positive Korrelation zwischen Induktion und Beachtung. Ein induktiver Erziehungsstil impliziert eine Lehrer-Schüler-Interaktion, die getragen wird von individueller Beachtung und Anerkennung, von symmetrischer Kommunikation und Kooperation.

Eine hohe negative Korrelation wurde zwischen den Dimensionen Beachtung und Liebesentzug errechnet. Ein Erzieher, der auf negatives Schülerverhalten mit Enttäuschung, offener Ablehnung und Kontaktunterbrechung reagiert, verweigert gleichzeitig jegliche Form der Beachtung.

Abbildung 107

Alternative Darstellung zu den vorhergehenden 5 Histogrammen: Boxplot

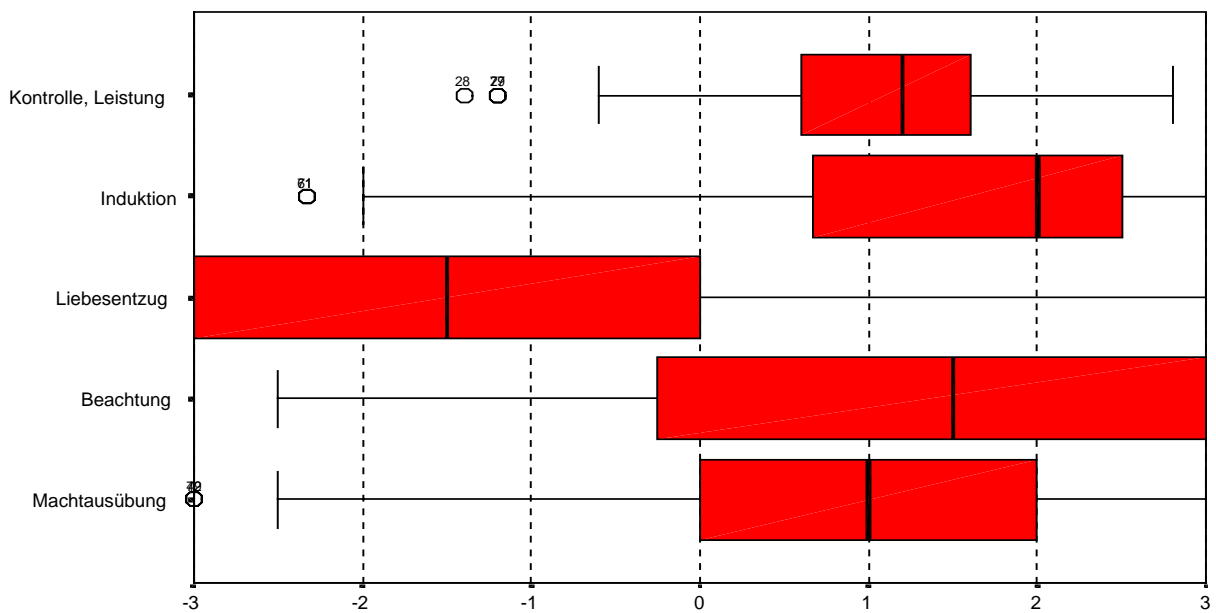


Abbildung 108

Correlations

		Unterrichtszeit	Fremdsprachenunterricht	Kontrolle, Leistung	Induktion	Liebesentzug	Beachtung	Machtausübung
Unterrichtszeit	Pearson Correlation	1,000	,591**	,067	,029	-,062	,059	,041
	Sig. (2-tailed)		,000	,579	,804	,595	,620	,728
	N	78	73	72	75	75	73	76
Fremdsprachenunterricht	Pearson Correlation	,591**	1,000	,008	,028	,040	-,055	,046
	Sig. (2-tailed)	,000		,949	,818	,744	,657	,706
	N	73	73	70	70	70	68	71
Kontrolle, Leistung	Pearson Correlation	,067	,008	1,000	,011	,049	-,216	-,228
	Sig. (2-tailed)	,579	,949		,930	,685	,074	,056
	N	72	70	73	70	70	69	71
Induktion	Pearson Correlation	,029	,028	,011	1,000	-,557**	,633**	-,159
	Sig. (2-tailed)	,804	,818	,930		,000	,000	,169
	N	75	70	70	76	75	73	76
Liebesentzug	Pearson Correlation	-,062	,040	,049	-,557**	1,000	-,565**	,157
	Sig. (2-tailed)	,595	,744	,685	,000		,000	,176
	N	75	70	70	75	76	73	76
Beachtung	Pearson Correlation	,059	-,055	-,216	,633**	-,565**	1,000	-,264*
	Sig. (2-tailed)	,620	,657	,074	,000	,000		,023
	N	73	68	69	73	73	74	74
Machtausübung	Pearson Correlation	,041	,046	-,228	-,159	,157	-,264*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,728	,706	,056	,169	,176	,023	
	N	76	71	71	76	76	74	77

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4.4.3 Hypothesen und empirische Befunde im Überblick

Abbildung 109

Hypothesen und empirische Befunde in der Gruppe der Lehrer

Hypothesen	Empirische Befunde
<p>Die Gewichtung interkultureller Ziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenlehrer in der Grundschule legen in ihrem Fremdsprachenunterricht eine besondere Gewichtung auf interkulturelle Ziele. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenlehrer in der Grundschule vernachlässigen in ihrem Fremdsprachenunterricht interkulturelle Ziele
<p>Interkulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen des Lehrers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenlehrer in der Grundschule zeigen ausgeprägte interkulturelle Einstellungs- und Verhaltensweisen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Mehrheit der Fremdsprachenlehrer in der Grundschule zeigen keine interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen.

<p>Strafendes Erziehungsverhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenlehrer in der Grundschule verzichten auf strafendes Erziehungsverhalten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Großteil der Lehrermeinungen zum Thema „Strafen“ stimmt darin überein: Erzieherisches Wirken ist ohne Strafen nicht möglich. Der Einsatz von Strafen als Erziehungsmittel ist „notwendige“, „unumgängliche“ Praxis zur Diskursverkürzung und Bewältigung des Schulalltags.
<p>Offener Unterrichtsstil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenlehrer in der Grundschule bevorzugen einen schülerzentrierten, offenen Unterrichtsstil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Mehrheit der Fremdsprachenlehrer in der Grundschule bevorzugt einen leistungsorientierten, lehrerzentrierten Unterricht.
<p>Induktiver Erziehungsstil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenlehrer in der Grundschule bevorzugen einen induktiven Erziehungsstil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Mehrheit der Fremdsprachenlehrer in der Grundschule bevorzugt einen induktiven Erziehungsstil.
<p>Verzicht auf Machtausübung und Liebesentzug</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprachenlehrer in der Grundschule verzichten in ihrem Erziehungsverhalten auf Machtausübung und Liebesentzug. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Großteil der Fremdsprachenlehrer in der Grundschule verzichtet in seinem Erziehungsverhalten auf Liebesentzug, wendet aber unterschiedliche Formen der Machtausübung an.

4.4.4 Die Bildung des Lehrers als primäres Desiderat

Im Rekurs auf die in den Kapiteln 1.1.1 – 1.1.3 beschriebene Interaktion zwischen Individuum und Lebenswelt, den dialektischen Zusammenhang von Gesellschaft und Bildung und die Kohärenz von Welt- und Bildungsverständnis gewinnen die empirischen Befunde der vorliegenden Untersuchung an neuen Aspekten.

Die Kontroversen zwischen den normativen Idealvorstellungen einer multi-kulturellen Gesellschaft und der gesellschaftspolitischen Praxis sind ähnlich gravierend wie die Differenz zwischen den Postulaten einer interkulturellen Bildung und Erziehung und deren praktischen Umsetzung im fremdsprachlichen Unterricht der Grundschule. Die Einstellung der Fremdsprachenlehrer zur Multikulturalität in der Schulklasse zeigt enge Parallelen zur öffentlichen Bewertung der durch Zuwanderung transformierten gesellschaftlichen Situation. Die Interaktionsstile der Lehrer im Unterricht sind in großen Anteilen mit den Reaktionen und Strategien auf öffentlich-politischer Ebene zu vergleichen:

- Eine aktive Beachtung und Anerkennung kultureller Pluralität geschieht weder in der Schule noch im öffentlichen gesellschaftlichen Leben. Die Chance einer kulturell heterogenen Klassengemeinschaft wird nicht zur interkulturellen Erziehung genutzt. Ein Ausleben differenter kultureller Eigenheiten in der Öffentlichkeit wird selten akzeptiert.
- Kulturelle Vielfalt wird nicht als Bereicherung erlebt. Nach den Aussagen der Lehrer belastet und problematisiert eine hohe Anzahl von ausländischen Schülern die erzieherische Situation erheblich. Auch werde durch deren Anwesenheit das Leistungsniveau der Klasse gesenkt. Analog dazu konzentriert man sich in der Öffentlichkeit auf das Konflikt- und Kriminalitätspotenzial der Zuwanderer und auf die Belastung der Sozialsysteme und des Arbeitsmarktes.
- Sowohl im schulischen als auch im öffentlichen Bereich spricht man von Integration, meint damit aber Assimilation mit dem Ziel der „Unauffälligkeit“.
- Die Tendenz zu lehrerzentriertem, leistungsorientiertem, strafendem Erzieher-verhalten einerseits entspricht der öffentlichen Eigenzentriertheit andererseits, die sich in der Ausgrenzung des Fremden bzw. in einem massiven Assimilierungsdruck äußert.
- Die Rechtfertigung des eigenen Verhaltens (Strafen/Ausgrenzen) wird aus dem Verhalten des Interaktionspartners (Schüler stören/Ausländer passen sich nicht an) bezogen. In einer einseitigen Schuldzuweisung bleiben die eigenen problematischen Anteile (Wut auf den störenden Schüler/Angst vor „Überfremdung“) unreflektiert.
- Informationsdefizite und fehlendes Hintergrundwissen in Sachen Zuwanderung und der Mangel an Einblick in Dynamik und Interdependenzen von Globalisierungsprozessen verleiten zu verzerrten Vorstellungen, unangemessenen Urteilen und kontraproduktiven Verhaltensweisen. Die Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass sich der Lehrer in dieser Hinsicht kaum vom „Mann auf der Straße“ unterscheidet.
- Perspektivenwechsel und Dialog als Wege zu Verstehen und Verständigung werden nicht oder nur in Ansätzen praktiziert. Bevorzugt werden diskursverkürzende Strategien (Strafen in der Schule) oder Distanzierung (Kommunikationsminimierung auf Grund von Sprachbarrieren in der Öffentlichkeit), um zeitliche und emotionale Investitionen zu reduzieren.

Interkulturelle Bildung und Erziehung hat sich an Politik und Gesellschaft zu orientieren, muss aber gleichzeitig in kritische Distanz dazu treten. Die Reflexion eigener und öffentlicher Wahrnehmungs- und Reaktionsmuster und das Aufdecken von Motiven und Kohärenzen an Beispielen aus der unmittelbaren Lebenswelt bildet die erste Stufe im Prozess interkulturellen Lernens. Die Frage nach (auch kindlichen) Zukunftsvisionen und gesellschaftlichen Idealvorstellungen und der Vergleich mit dem erkannten Ist-

Zustand führt zur Einsicht in die Notwendigkeit interkultureller Einstellungs- und Verhaltensweisen. Sie integriert die bipolare Intentionalität der Gegenwartsbezogenheit und Zukunftspropädeutik.

Auch wenn der Weg zum übergeordneten Ziel der kosmopolitischen Bewusstseinsform (vgl. Kapitel 1.5.2) weder geradlinig noch vollends planbar ist, und das Ideal des kosmopolitischen Weltbürgers nicht in absehbarer Zeit erreicht und nur „in einem minimalen Sinne“ (Mohrs 2001, Manuskript ohne Seitenangabe) verstanden werden kann, so darf gerade die Schule als Bildungsinstitution nicht aus ihrer Pflicht entlassen werden. In kritischer Position zu Hentigs Ansinnen, die Pädagogik von der Aufgabe zu entledigen, „die Welt in Ordnung zu bringen oder gar zu verbessern“ (Hentig 1999, S. 52; vgl. auch Kapitel 1.1.3), möchte ich die Frage stellen, wer denn besser dazu geeignet sei. Bekanntlich ist es nicht die große Politik, die Bewusstsein verändert und die Weltsicht wandelt; sie ist vielmehr indirekt gefordert, indem sie geeignete Konditionen und Rahmenbedingungen schafft und Bildungsinvestitionen forciert. Die verantwortungsvolle Arbeit an der Basis muss der Pädagoge leisten und zwar „from the earliest stage of formal education () onwards“ (Doyé 1999, S. 25). Ihm obliegt die Aufgabe, den lebenslangen Lernprozesses des interkulturellen Lernens zu initiieren, zu fördern und ihn so weit voran zu treiben, bis das Individuum schließlich selbständig und eigenverantwortlich erprobt und lernt und sich dabei auf „das eigene Ich als Handlungs- und Orientierungszentrum“ (Brater 1997, S. 153) stützen kann.

Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit zeigen, dass ein Lehrer nur dann zum interkulturellen Pädagogen werden kann, wenn die Ausbildung der Lehrer an den Herausforderungen unserer Zeit orientiert wird. Die Bildungspolitik muss Paradigmen wechseln, denn „der Sinn des Lernens ändert sich im transkulturellen Nexus. Es gehört zu der aufregenden Dialektik der Globalisierung, überkommene <Belehrungsgesellschaften> durch dialogische Aufmerksamkeit (Mut zum Missverständnis) zu ersetzen“ (Beck 1997, S. 231). Breit angelegte Schlüsselqualifikationen wie Sozial- und Konfliktfähigkeit, Reflexivität und Kulturverständnis, vernetztes und mehrspektivisches Denken müssen zu zentralen Bildungsinhalten erhoben werden. Konsequenterweise können diese Bildungsinhalte erst dann als Querschnittsaufgabe oder als fremdsprachenspezifische Lernziele in der Schule umgesetzt werden, wenn dem Lehrer in der Ausbildung die Möglichkeit geboten wird, sich selbst die entsprechenden Kompetenzen anzueignen und ihm das didaktisch-methodische Instrumentarium zur Vermittlung an die Hand gegeben wird. Die Einhaltung dieser logischen Abfolge ist in allen übrigen Lehr- und Lernbereichen eine nicht zu diskutierende Selbstverständlichkeit; mit deren bislang praktizierten Umkehrung im interkulturellen Bereich war ein Scheitern vorausprogrammiert. Die interkulturellen Lernziele wurden in den Rahmen- und Lehrplänen des Frühen Fremdsprachenunterrichts konstituiert, ohne im Vorfeld eine den neuen Anforderungen adäquate Aus- und Fortbildung der Grundschullehrer zu gewährleisten.

Wie aus den Forschungsergebnissen hervorgeht, sind die interkulturellen Wahrnehmungs-, Reaktions- und Einstellungsmodalitäten der Lehrer weitgehend kongruent mit der aktuellen politischen und öffentlichen Meinung. Die Epoche der Globalität ist relativ jung. Wir befinden uns noch auf der Stufe des Gewährwerdens irreversibler globaler Transformationen, des Anerkennens und Akzeptierens; vom Ideal eines kosmopolitischen Alltagsbewusstseins sind wir noch weit entfernt. „Die Menschen können einfach noch nicht in diesen Dimensionen denken“ (Greider 1998, S. 670). Dass sich aber das Denken ändern muss, wird angesichts der akuten Weltprobleme und der Dramatisierung globalen Konfliktpotenzials wie Armut, Umweltzerstörung, Rassismus und Terrorismus zur überlebensnotwendigen Prämisse. Nur eine Bewusstseinsänderung der Gesellschaft kann den vielzitierten drohenden „clash of civilization“ abwenden. Und wir dürfen nicht untätig darauf vertrauen, dass sich ein neues Bewusstsein quasi als Begleiterscheinung globalisierender Prozesse von selbst ausbildet. Nur Erziehung als absichtliche, reflektierte, konkrete Intervention und Bildung als prinzipiell eigentätiger aber durch pädagogische Anregung, Unterstützung und Orientierung lenkbarer Prozess können ein weltbürgerliches Bewusstsein auf breiter Basis etablieren.

Dazu brauchen wir Lehrer, die dem gegenwärtigen Zeitgeist voraus eilen, die, an Wissen und Erkenntnis überlegen, in Distanz zur allgemeinen öffentlichen Meinung treten und mit Zivilcourage neue Wege beschreiten. Wir brauchen Lehrer, die die Vision eines friedlichen Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Sprachen und Ethnien als Orientierungs- und Handlungsmaßstab geltend machen und sich mit emotionalem Engagement für das Ideal einer multikulturellen Gesellschaft einsetzen. Und wir brauchen Lehrer, die nicht von der eigenen Vollkommenheit überzeugt, sondern offen und lernbereit sind und die eigene Bildung und Bewusstseins-„erweiterung“ als lebenslange Aufgabe verstehen.

Denn nur der Lehrer mit einem Vorsprung an kosmopolitischer Bewusstheit kann seinen Schülern die Fähigkeit vermitteln, „innerhalb einer Nahbereichs-Gemeinschaft zugleich in übergeordneten, komplexen, globalen Dimensionen zu denken und ein entsprechendes soziales Verständnis und Bewusstsein auszubilden“ (Mohrs 2001, Manuskript ohne Seitenangabe). Was nutzen ausdifferenzierte Konzepte und Zielvorgaben, wenn sie nicht umgesetzt werden können?

Vor fünf Jahren legten Blondin u.a. eine Zusammenschau empirischer Daten der bis dahin veröffentlichten Studien über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in Grund- und Vorschulen innerhalb der europäischen Union vor. Diese Forschungen nahmen in der Hauptsache Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache, die Entwicklung des metalinguistischen Bewusstseins und das Interesse am Fremdsprachenlernen. Die Autoren stellten hinsichtlich der lehrerbezogenen Faktoren fest, dass „in den meisten Ländern, in denen entschieden wurde, den Primar-Fremdsprachenunterricht einzuführen, () die Unterstützung für die Ausbildung

einer ausreichenden Anzahl von Lehrern weit unter dem für gute Erfolgsaussichten nötigen Niveau“ (Blondin u.a. 1998, S. 59) liege.

Obwohl man in den vergangenen Jahren theoretisch-konzeptuell weit voran gekommen ist, in einem konstruktiven Meinungsaustausch die Diversität reduziert werden konnte und die flächendeckende Einführung in absehbarer Zeit erreicht sein dürfte, ist die Aus- und Fortbildung der Lehrer weit hinter den Erfordernissen zurückgeblieben.

Auch die vorliegende Studie, die den Bereich der interkulturellen Einstellungs- und Verhaltensweisen von Schülern und Fremdsprachenlehrern untersuchte, kommt zu dem Resultat, dass die Integration interkulturelle Lernziele in fremdsprachliche Konzepte erst dann sinnvoll sein kann, wenn die Lehrer dafür entsprechend ausgebildet sind.

Die Begründung Interkultureller Bildung und Erziehung im Fremdsprachenunterricht der Grundschule durch die veränderte gesellschaftspolitische Situation wird - durch die Sozialwissenschaften legitimiert – von den Erziehungswissenschaften generell anerkannt.

Die daraus abgeleitete theoretische Konzeptualisierung hat zwar noch kein einheitliches aber dennoch ein insgesamt hohes Niveau erreicht.

Die Bewährung in der Praxis scheitert bislang an der spezifischen Lehrerbildung als *conditio sine qua non*.

5 Literatur

Adams, G.R./ Schwaneveldt, J.D., 1985: Understanding Research Methods, New York/ London

Adorno, Th. W., 1968: Der autoritäre Charakter. Studien über Autorität und Vorurteil, Amsterdam

Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen, 1999: Englisch in der Grundschule. Informationen und Hilfen für Teilnehmer/innen an Methodiklehrgängen, Akademiebericht Nr.334, Dillingen

Albrow, M., 1998: Abschied vom Nationalstaat. Staat und Gesellschaft im Globalen Zeitalter, Frankfurt am Main

Alemann, H. von, 1977: Der Forschungsprozess, Stuttgart

Allport, G.W., 1971 (orig. 1954): Die Natur des Vorurteils, Köln

Altvater, E./ Mahnkopf, B., 1999: Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft, Münster

Andreas, R., 1998: Fremdsprachen in der Grundschule: Ziele, Unterricht und Lernerfolge. Ergebnisse der Begleituntersuchungen zum bayerischen Schulversuch, München

Arnold, D., 1970: Subculture Marginality, in: Arnold, D. (Hg.): The Sociology of Subcultures, Berkeley, S. 81 - 89

Atteslander, P., 1993: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin/ New York

Atteslander, P., 2000: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin/ New York

Atteslander, P./ Kneubühler, H.-U., 1975: Verzerrungen im Interview. Zu einer Fehlertheorie der Befragung, Opladen

Atteslander, P./ Kopp, M., 1993: Befragung, in: Roth, E. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis, München/ Wien, S. 146 - 225

Auernheimer, G., 1988: Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher, Frankfurt/New York

Auernheimer, G., 1990: Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt

Auernheimer, G., 2001: Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration, in: Auernheimer, G. (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen, S. 9 - 18

Auernheimer, G./ Blumenthal, V./ Stübiger, H./ Willmann, B., 1996: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag, in: Keim, W. (Hg.): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften, Jahrbuch für Pädagogik 1996, Frankfurt/ Berlin/ Bern/ New York/ Paris Wien, S. 79 - 95

Backhaus, E. u.a., 1999: Multivariate Analysemethoden, Berlin

- Bade, K. J., 1983: Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland, Berlin
- Bade, K. J., 1994: Ausländer Aussiedler Asyl, München
- Bade, K. J., 2000: Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, München
- Bade, K. J./ Bommers, M., 2000: Migration und politische Kultur im <Nicht-Einwanderungsland>, in: Bade, K.J./ Münz, R. (Hg.): Migrationsreport 2000. Fakten – Analysen – Perspektiven, Frankfurt/ New York, S. 163 - 205
- Bade, K. J./Münz, R., 2000: Einführung: Migration und Integration – Herausforderung für Deutschland, in: Bade, K. J./ Münz, R. (Hg.): Migrationsreport, Frankfurt/Main, S. 7 - 22
- Barres, E., 1978: Vorurteile. Theorie – Forschungsergebnisse – Praxisrelevanz, Opladen
- Bastian, J., 1995: „Strafe muss sein?“ Einführende Gedanken zum Strafproblem in der Erziehung, in: Bastian, J. (Hg.): „Strafe muss sein?“ Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit, 2. Beiheft der Zeitschrift Pädagogik, Weinheim/Basel, S. 7 - 28
- Baumrind, D. 1967: Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior, in: Genetic Psychology Monographs, 57, pp. 43 - 88
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2000: Lehrplan für die Grundschulen in Bayern, München
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2001: Schulversuch „Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 1“. Bekanntmachung vom 25.Oktober, Nr. IV/1- S7402/17-4/117279, München
- Bebermeier, H., 1997: Begegnung mit Sprache(n) (BmS) in der Grundschule - und was danach?, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, H.4, S. 15 - 19
- Bebermeier, H., 1999: Begegnung mit Englisch, Niederländisch, Französisch,... Erweitertes Sprachenlernen in den Grundschulen in NRW, in: Fremdsprachen Frühbeginn, H 4, S. 7 - 9
- Beck, U., 1986: Risikogesellschaft, Frankfurt am Main
- Beck, U., 1997: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt am Main
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1990: „Konzept Englischunterricht in der Grundschule“, Hamburg
- Benhabib, S., 1999: Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt am Main
- Benner, D., 1995: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, Band 2, Weilheim/ München
- Bernstein, B.,1970: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Amsterdam

- Bleyhl, W., 2001: Die schulische Sprachenwahl oder: Ist es gleichgültig, in welcher Sprache man denkt, in: Fremdsprachen Frühbeginn, H.2, S. 5 - 10
- Bliesener, U., 1998 a: Das Curriculum, in: Bliesener, U./ Edelenbos, P. (Hg.): Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis, Leipzig/ Stuttgart/ Düsseldorf, S. 20 - 31
- Bliesener, U., 1998 b: Warum Frühbeginn? in: Bliesener, U./ Edelenbos, P. (Hg.): Früher Fremdsprachenunterricht. Begründung und Praxis, Leipzig/ Stuttgart/ Düsseldorf, S. 8 - 19
- Bliesener, U., 2001: Der europäische Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland, in: Fremdsprachen Frühbeginn, Sonderausgabe zum Jahr der Sprachen 2001, S. 13 - 18
- Bliesener, U./ Edelenbos, P., 1998: Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis, Leipzig
- Blondin, Ch. u. a., 1998: Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung, Berlin
- Bludau, M., 1998: Vom Abholen und vom Weiterführen, in: Neusprachliche Mitteilungen, Jg.51, H.3, S. 157 - 160
- Böhm, W., 2000: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart
- Bortz, J., 1984: Lehrbuch der empirischen Forschung, Berlin/ Heidelberg/ New York/ Tokio
- Bortz, J., 1993: Statistik. Für Sozialwissenschaftler, Berlin/ Heidelberg/ New York
- Brater, M., 1997: Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung, in: Beck, U., (Hg.): Kinder der Freiheit, Frankfurt am Main
- Brusch, W., 1993: Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht - Englisch ab 3. Schuljahr in Hamburg, in: Raasch, A. (Hg.): Fremdsprachen für die Zukunft - Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit. Beiträge zum Bundeskongress in Freiburg des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, 1992, Saarbrücken, S. 31 - 41
- Brusch, W., 2000: Englisch vom ersten Schultag an, in: Grundschule, H.6, S. 38 - 42
- Bryman, A., 2001: Social Research Methods, Oxford/ New York
- Bühl, W.L., 1987: Kulturwandel. Für eine dynamische Kulturosoziologie, Darmstadt
- Bukow, W.-D., 1999: Bemerkungen zur Zukunft der Zivilgesellschaft, in: Bukow, W./ Otersbach, M. (Hg.): Die Zivilgesellschaft in der Zerreißprobe, Opladen, S. 27 - 40
- Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (Hg.), 2000 a: Asyl im Blick, Nürnberg
- Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (Hg.), 2000 b: Zuwanderung und Asyl in Zahlen, Nürnberg

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2002: Aufgaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, www.bafl.de/migration_aufgaben
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hg.), 2000: Bevölkerung. Fakten – Trends – Ursachen – Erwartungen, Wiesbaden
- Bundesministerium des Innern, 2001 a: Asylbewerber im Jahr 2000 rückläufig, Pressemitteilung Nr.001, <http://www.bmi.bund.de>
- Bundesministerium des Innern, 2001 b: Erstmalig unter 100.000 Spätaussiedler in 2000, Pressemitteilung Nr.002, <http://www.bmi.bund.de>
- Bundesministerium des Innern, 2001 c: Green Card – Aufenthaltserlaubnis für hoch qualifizierte ausländische IT-Fachkräfte, www.bmi.bund.de/documente
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), 2001: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Textausgabe, Stand Dezember 2000, Bonn
- Buschauer, H., 1999: Frühes Fremdsprachenlernen im Saarland, einer deutsch-französischen Grenzregion, in: Fremdsprachen Frühbeginn, H.6, S. 8 - 10
- Bussmann, K.D./ Horn, W., 1995: Elternstrafen – Lehrerstrafen. Eine Untersuchung zur Strafpraxis in Schule und Familie, in: Bastian, J. (Hg.): „Strafe muss sein?“ Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit, Weinheim/ Basel, S. 29 - 41
- Busz, M. u.a., 1972: Die soziale Bewertung von 880 Eigenschaftsbegriffen sowie die Analyse der Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen einigen dieser Begriffe, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 19, S. 282 - 308
- Calhoun, C., 2002: Dictionary of the Social Sciences, Oxford
- Charmeux, E., 1992: Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues. Repères, 6, S. 155 - 172
- Chomsky, N., 2000: Profit Over People. Neoliberalismus und Globale Weltordnung, Hamburg/ Wien
- Chossudovsky, M., 2002: Global Brutal. Der entfesselte Welthandel, die Armut, der Krieg, Frankfurt am Main
- Christ, H. u.a. (Hg.), 1980: Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft, Augsburg
- Christ, H., 1996: Frühes Fremdsprachenlernen in Europa. Konzepte und Perspektiven, in: Gompf, G./ Meyer, E. (Hg.): Kinder lernen europäische Sprachen e. V., Jahrbuch 1996. Fortschritte auf dem Weg zu einem frühen Fremdsprachenunterricht für alle, Leipzig/ Stuttgart/ Düsseldorf, S. 75 - 83
- Claessens, D., 1991: Das Fremde, Fremdheit und Identität, in: Schöffter, O. (Hg.): Der Fremde, Opladen, S. 45 - 55
- Clauß, G./ Ebner, H., 1979: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen, Berlin
- Cohen, E.G./ Lottan, R.A./ Leecer, C., 1989: Can classrooms learn? in: Social Education, 62, pp.75 - 94

- Condry, J./ Condry, S., 1976: Sex differences: A study of the eye of the beholder, in: Child Development, 47, pp. 812 – 819
- Crystal, D., 1990: The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge
- Deusinger, I.M., 1986: Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Handanweisung, Göttingen/ Toronto/ Zürich
- Deutsche UNESCO-Kommission, 1999: Verfassung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, www.unesco.de
- Diekmann, A., 1995: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Hamburg
- Dietrich, G., 1969: Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts, München
- Dillmann, D.A., 1978: Mail and Telephone Surveys. The Total Design Method, New York
- Doyé, P., 1991: Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen, in: Neusprachliche Mitteilungen, Jg.44, FMF-Forum, S. 145 - 146
- Doyé, P., 1997: Bilinguale Grundschulen. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 8, S. 161 - 195
- Doyé, P., 1999: The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School, Berlin
- Duden, 1996: Deutsches Universalwörterbuch, Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich
- Duden, 2001: Das Fremdwörterbuch, Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich
- Duncker, L., 1995: Mit anderen Augen sehen lernen. Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrspektivität“, in: Die Deutsche Schule, H.4, S. 421 - 433
- Duncker, L., 1997: Prinzipien einer Didaktik der Vielfalt, in: Reinhardt, S./ Weise, E. (Hg.): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, Weinheim, S. 174 - 190
- Düttmann, A.G., 1997: Zwischen den Kulturen, Frankfurt am Main
- Edelenbos, P., 1990: Leergangen voor Engels in het basisonderwijs vergeleken. Dissertation University of Groningen, Groningen
- Edelenbos, P., 1993: De aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs. Eindrapport SVO-project 0015, Groningen
- Edelhoff, Ch., 2002: Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer in den Neueren Sprachen, in: Henrici, G./ Zöfgen, E.(Hg.): Fremdsprachen lehren und lernen, Tübingen, S. 185 – 201
- Elternvertretung Schleswig-Holstein, 2001: Stellungnahme: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, <http://www.elternvertretung-sh.de>
- Erb, R., 1995: Die Diskriminierung von Minderheiten – Wie entstehen Vorurteile?, in: Lengfeld, H. (Hg.): Entfesselte Feinbilder. Über die Ursachen und Erscheinungsformen von Fremdenfeindlichkeit, Berlin, S. 13 - 24

- Esser, H., 1993: Ethnische Konflikte und Integration, in: Robertson-Wensauer, C.Y. (Hg.): Multikulturalität – Interkulturalität? Probleme und Perspektiven der multikulturellen Gesellschaft, Baden-Baden, S. 31 - 61
- Essinger, H., 1984: Fremde Werte lernen, in: Materialien zum Projektbereich „Ausländische Arbeiter“, H.41, S. 51 ff
- Essinger, H./ Graf, J., 1984: Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung, in: Essinger, U. (Hg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft, Baltmannsweiler
- Faulbaum, F., 1986: Projektberatung in Jordanien. Ein Erfahrungsbericht, in: ZUMA-Nachrichten, 19, S. 58 - 63
- Faust-Siehl, G. u.a., 1996: Die Zukunft beginnt in der Grundschule, Hamburg
- Favard, J., 1992: Les langues étrangères a l'école primaire. La problématique française, in: Arnsdorf, D. et al. (Hgs.): L'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire, Paris, S. 29 - 38
- Favard, J., 1993: L'initiation aux langues étrangères à l'école primaire: bilan de trois années d'apprentissage. Bulletin de l'ADEAF, 43, S. 8 - 12
- Feshbach, N., 1984: Empathy training: A field study in affective education, in: Kaplan, R./ Konechi, V./ Novaco, R. (Eds.): Aggression in children and youth, Den Haag, pp.192 – 208
- Fetscher, I., 1990: Toleranz. Von der Unentbehrlichkeit einer kleinen Tugend für die Demokratie, Stuttgart
- Fowler, F.C., 1996: Using behavioral coding to identify cognitive problems with survey questions , in: Schwarz, N./ Sudam, S. (Eds.): Answering questions: Methodology for determining cognitive and communicative process in survey research, San Francisco
- Fraas, C., 2000: Begriffe – Konzepte – kulturelles Gedächtnis, in: Schlosser, H.D.(Hg.): Sprache und Kultur, Forum angewandte Linguistik, Bd. 38, Frankfurt/ Berlin/ Bern, S. 31 - 46
- Frankfort-Nachmias, Ch./ Nachmias, D., 1992: Research Methods in the Social Sciences, London/ Melbourne/ Auckland
- Friedrich, W./ Hennig, W., 1975: Der sozialwissenschaftliche Forschungsprozess, Berlin
- Friedrichs, J., 1980: Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen
- Fuchs, R., 2001: Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich, in: Auernheimer, G. (Hg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen, S. 33 - 44
- Fuchs-Heinritz, W. u.a., (Hg.), 1994: Lexikon zur Soziologie, Opladen
- Gaile, D./ Reiske, H., 2001: Empfehlungen des Forums Sprachprogramm und Lehrerbildung der Weilheimer Konferenz, <http://lernen.bildung.hessen.de/interkulturell/euro-sprachen>
- Gangl, R., 1997: Learning through interaction – a discourse model for FLT to primaries, Manuskript Karl-Franzens-Universität, Graz

- Gebauer, K., 1991: Was ist bloß mit den Kindern los? In: Grundschulzeitschrift 1991/11
- Genelot, S., 1996: L'enseignement des langues à l'école primaire: quels acquis pour quels effets au collège? Éléments d'évaluation: le cas de l'anglais, Dijon
- Giddens, A., 1995: Konsequenzen der Moderne, Frankfurt am Main
- Giddens, A., 1999: Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie, Frankfurt am Main
- GK, Genfer Flüchtlingskonvention, Convention relating to the Status of Refugees, 1951, Genf
- Gompf, G., 1996: "Englisch gehört zu meinen Lieblingsfächern" – Wissenschaftliche Untersuchung der Einstellung von Viertklässlern zum Lernbereich Englisch, in: Gompf, G./ Meyer, E. (Hg.): Kinder lernen europäische Sprachen e.V., Jahrbuch 1996. Fortschritte auf dem Weg zu
- Gordon, M.M., 1964: Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion, and National Origins, New York
- Gordon, M.M., 1970: The Subcommunity and the Subculture, in: Arnold, D. (Hg.): The Sociology of Subcultures, Berkeley, S. 150 - 164
- Gormsen, E., 1993: Internationale Migration. Begriffe- Hintergründe- Folgen, in: Gormsen, E./ Thimm, A. (Hg.): Migration in der Dritten Welt. Interdisziplinärer Arbeitskreis Dritte Welt, Band 7, Mainz, S. 7 - 56
- Granz, M., MdL, 1993: Rede anlässlich der Kuratoriumssitzung des Vereins „Kinder lernen europäische Sprachen e.V., zitiert in Meyer, E., 1996: „Früher Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“, in: Gompf, G./ Meyer, E. (Hg.): Kinder lernen europäische Sprachen e.V., Jahrbuch 1996, Leipzig/ Stuttgart/ Düsseldorf, S. 41 - 55
- Graumann, C.F., 1997: Die Erfahrung des Fremden: Lockung und Bedrohung, in: Mummendey, A./ Simon, B. (Hg.): Identität und Verschiedenheit: zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften
- Greider, W., 1998: Endstation Globalisierung. Der Kapitalismus frisst seine Kinder, München
- Grimes, B. (Ed.), 1996: Ethnologue. Languages of the World, Dallas
- Grinberg, L./Grinberg, R., 1990: Psychoanalyse der Migration und des Exils, München/Wien
- Hadril, St., 1999: Ansprache zur Eröffnung des 29. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, in: Honegger, C./Hadril, St./ Traxler, F. (Hg.): Grenzenlose Gesellschaft?, Teil 1, Opladen, S. 23 - 24
- Hamburger, F./Seus, L./Wolter, O., 1981: Über die Möglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen, in: Unterrichtswissenschaft, Heft 2, S. 158 - 167
- Han, P., 2000: Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, Politische Konsequenzen, Perspektiven, Stuttgart

- Hare, A.P., 1960: Interview Responses: Personality or Conformity? In: Public Opinion, 24, pp 679 - 685
- Hartwig, H., 1999: Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule in Bayern, in: Fremdsprachen Frühbeginn, H.2, S. 5 - 12
- Hegele, I. u.a., 1994: Kinder begegnen Fremdsprachen, Braunschweig
- Hegele, I., 1994: Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule, in: Haarmann, D. (Hg.): Handbuch Grundschule, Weinheim/ Basel, S. 188 - 202
- Heidelberger Institut für internationale Konfliktforschung, 2000: Globales Konfliktpanorama, Heidelberg
- Heinen, U., 2000 a: Zuwanderung und Integration in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung, Heft 2, S. 36 - 49
- Heinen, U., 2000 b: Die Situation in der Gemeinschaft unabhängiger Staaten (GUS), in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung, Heft 2, S. 25 - 36
- Heintz, P., 1968: Einführung in die soziologische Theorie, Stuttgart
- Helfrich, H., 1995: Evaluation des Modellversuchs „Integrierte Fremdsprachenarbeit an Grundschulen in Rheinland-Pfalz“, in: Staatliches Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung. Entwicklung und Erprobung eines didaktischen Konzepts zur Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Abschlussbericht, Speyer, S. 97 - 122
- Helfrich, H., 2000: Integrative Fremdsprachenarbeit in der Grundschule, Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I, in: Fremdsprachen Frühbeginn, H.2, S. 5 - 9
- Hellwig, K.-H., 1995: Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch, Donauwörth
- Helmke, A./ Weinert, F.E., 1997: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: Weinert, A. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd.3, S. 71 - 176
- Hentig, H. von, 1976: Der Beruf des Lehrers, in: Gerner, B. (Hg.): Der Lehrer und Erzieher, Bad Heilbrunn, S. 16 - 25
- Hentig, H. von, 1999: Ach die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert, München
- Hentig, H. von, 2003: Die Lust an der Welt. Was muss man tun, damit Kinder gern lernen, in: Die Zeit, Nr. 23, S. 45
- Henz, H., 1991: Bildungstheorie. Studien zur Pädagogik, Androgogik und Gerontagogik, Frankfurt am Main
- Heydorn, H.-J., 1979: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Band 3, Frankfurt am Main
- Hicks, D., 1988: Education for Peace, London/ New York/ Routledge

- Hirst, P./ Thompson, G., 1996: Globalization in Question, Cambridge
- Hofer, M., 1997: Lehrer-Schüler-Interaktionen, in: Weinert, A. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd.3, S. 213 - 252
- Höffe, O., 1999: Demokratie im Zeitalter der Globalisierung, München
- Hoffmann, M. L./ Saltzstein, H. D., 1967: Parent discipline and the child's moral development, in: Journal of Personality and Social Psychology, 5, pp.45 - 57
- Hoffmann, M.L. 1987: The contribution of empathy to justice and moral judgement, in: Eisenberg, N./ Strayer, J. (Eds.): Empathy and its development, New York
- Hoffmann-Nowotny, H.-J., 1970: Migration. Ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung, Stuttgart
- Hoffmann-Nowotny, H.-J., 1973: Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz, Stuttgart
- Hoffmann-Nowotny, H.-J., 1990: Integration, Assimilation und „plurale Gesellschaft“. Konzeptuelle, theoretische und praktische Überlegungen, in: Höhn, Ch./ Rein, D. (Hg.): Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Boppard am Rhein, S. 15 - 31
- Hoffmann-Nowotny, H.-J., 1991: Weltmigration – eine soziologische Analyse, in: Kälin, W./ Moser, R. (Hg.): Migrationen aus der Dritten Welt. Ursachen und Wirkungen, Stuttgart
- Hoffmann-Nowotny, H.-J., 1992: Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften, Berlin
- Hoffmann-Nowotny, H.-J., 1993: Weltmigration und multikulturelle Gesellschaft. Begriffliche, theoretische und praktische Überlegungen, in: Robertson-Wensauer, C. (Hg.) : Multikulturalität – Interkulturalität? Probleme und Perspektiven multikultureller Gesellschaft. Baden-Baden, S. 62 - 78
- Hoffmann-Nowotny, H.-J., 1996: Soziologische Aspekte der Multikulturalität, in: Bade, K. J. (Hg.): Migration-Ethnizität-Konflikt: Systemfragen und Fallstudien, Osnabrück, S. 103 - 126
- Hohlmeier, M., MdL, 1999: Bildungsoffensive Bayern. Pädagogische Schwerpunkte in der Grundschule, Fremdsprachen und Einführung der kind- und familiengerechten Halbtagschule. Regierungserklärung der Bayerischen Staatsministerin für Unterricht und Kultus, in: Fremdsprachen Frühbeginn, H. 2, S. 4
- Hohmann, M. 1986: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung. Vortrag auf dem 10. Kongress der DGfE, Heidelberg
- Hopf, A., 1993: Grundschularbeit heute. Didaktische Antworten auf neue Lebensverhältnisse, München
- Humboldt, W. von, 1810: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in Ausschnitten zitiert in: Kauder, P., 2002: Bevormundung der Erziehung durch Politik? in: Otto, H.-

- U./ Rauschenbach, P./ Vogel, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft, Opladen, S. 167 - 188
- Hunfeld, H./ Schröder, K., 2001: Zu einigen Grundsätzen des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts, in: Fremdsprachen Frühbeginn, H.1, S. 5 - 7
- Hunt, S.D./ Sparkman, R.D./ Wilox, J.B., 1982: The Pretest in Survey Research: Issues and Preliminary Findings, in: Journal of Marketing Research, XIX, pp 269 - 273
- Hurrelmann, K., 1975: Erziehungssystem und Gesellschaft, Hamburg
- Husserl, E., 1973: Cartesianische Meditationen, Den Haag
- Institut für schulische Fortbildung und schulische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz, 1998: Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule – Eine Standortbestimmung, Speyer
- Isoplan, (Hg.), 1999: Ausländer in Deutschland, Heft 2, 3, 4
- Jaspers, K., 1949: Vom Ursprung und Ziel der Geschichte, München
- Jüttemann, G. (Hg.), 1985: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim/Basel
- Kahl, P. W./ Knebler, U. 1996: Der Hamburger Schulversuch "Englisch ab Klasse 3", in: Gompf, G./ Meyer, E. (Hg.): Kinder lernen europäische Sprachen e. V., Jahrbuch 1996. Fortschritte auf dem Weg zu einem frühen Fremdsprachenunterricht für alle, Leipzig/ Stuttgart/ Düsseldorf, S. 103 - 111
- Kahl, P./ Knebler, U., 1996: Englisch in der Grundschule, und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs, Berlin
- Kauder, P., 2002: Bevormundung der Erziehung durch Politik? Erziehung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und politischer Zugriffe, in: Otto, H.-U./ Rauschenbach, Th./ Vogel, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft, Opladen, S. 167 - 188
- Kerschensteiner, G., 1901: Berufsbildung und Berufsbildung. Ausgewählte pädagogische Schriften, Band 1, besorgt von Wehle G., 1966, Paderborn
- Kienpointner, M., 1999: Sprachen der Welt – Sprachen Europas: Zahlen und Fakten, in: Ognheiser, I./ Kienpointner, M./ Kalb, H. (Hg.): Sprachen in Europa. Sprachsituation und Sprachpolitik in europäischen Ländern, Innsbruck
- Kinsey, A.C. et al., 1948: Sexual behavior in the human male, Philadelphia
- Kitzing, Th./ Esser, E./ Schnell, R., 1985: Chancen multikultureller Gesellschaften. Interethnische Kontakte in multinationalen Wohnvierteln und in multikulturellen Kulturzentren, in: Deutsche Unesco-Kommission: Die Multikulturellen. Über die Chancen im Zusammenleben mit Ausländern. Bericht über die Migranten-Tagungen 1983 und 1984, München
- Klafki, W., 1993: Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung, in: Pädagogisches Forum, 1993/1, S. 21 - 28

- Klapproth, J., 1972: Erwünschtheit und Bedeutung von 338 alltagspsychologischen Eigenschaftsbegriffen, in: Psychologische Beiträge, 14, S. 496 - 520
- Klein, P., 1974: Soziale Erwünschtheit von Eigenschaften in Abhängigkeit von Nationalität, Schulbildung und Geschlecht der Beurteiler, in: Psychologie und Praxis, 18, S. 86 - 92
- Kohlberg, L., 1995: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt
- Kommunikation von Grundschulkindern in zweisprachigen Kontakten, in: Neusprachliche Mitteilungen, 43, S. 15 - 17
- König, R., 1978: Emile Durkheim zur Diskussion. Jenseits von Dogmatismus und Skepsis, München/Wien
- Koolwijk, J. van, 1969: Unangenehme Fragen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 21, S. 864 - 875
- Krapp, A., 1997: Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels, in: Weinert, F.E./ Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim, S. 325 - 339
- Kromrey, H., 2000: Empirische Sozialforschung, Opladen
- Kron, F.W., 1988: Grundwissen Pädagogik, München/ Basel
- Kron, F.W., 2001: Grundwissen Pädagogik, München/ Basel
- Kubanek-German, A. (Hg.), 1999: Englisch in der Grundschule. Informationen und Hilfen für Teilnehmer/innen an Methodiklehrgängen. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen
- Kubanek-German, A., 2000: Language awareness im frühen Fremdsprachenunterricht, in: Fremdsprachen Frühbeginn, H.6, S. 5 - 9
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1992: „Begegnung mit Sprachen in der Grundschule“
- Kultusministerkonferenz, 1996: Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, Beschluss vom 25.10.1996, abgedruckt in: Die Schulleitung, H.4/2000
- Kürsat-Ahlers, E., 1996: Die Erfahrung der Migration, in: Nolte, (Hg.): Deutsche Migrationen, Münster, S. 151 - 170
- Laatz, W., 1993: Empirische Methoden: Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler, Frankfurt am Main
- Lee, E.S., 1972: Eine Theorie der Wanderung, in: Szell, G. (Hg.): Regionale Mobilität. Elf Aufsätze, München
- Leerschool, B., 2000: Die aktuelle Weltflüchtlingsproblematik und die Antworten von UNHCR, in: Asylpraxis. Schriftenreihe des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, Bd.2, Nürnberg, S. 85 - 103
- Lenski, G./ Leggett, I.C., 1960: Caste, Class and Deference, in: American Journal of Sociology, 65, pp 463 - 467
- Lienert, G.A., 1989: Testaufbau und Testanalyse, Weinheim

- Lilli, W., 1982: Grundlagen der Stereotypisierung, Göttingen, Toronto, Zürich
- Lippmann, W., 1922: Public Opinion, New York
- Livesley, W.J./ Bromley, D.B., 1973: Person perception in childhood and adolescence, New York
- Lortz, W., 1998: Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe, in: Bliesener, U./ Edelenbos, P. (Hg.): Früher Fremdsprachenunterricht. Begründung und Praxis, Leipzig/ Stuttgart/ Düsseldorf, S. 54 - 63
- Luchtenberg, S., 1999: Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft, Opladen/ Wiesbaden
- Lück, H.E. u.a., 1976: Zur sozialen Erwünschtheit von Eigenschaftsbeziehungen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 23, S. 253 - 266
- Luger, K., 1994: Offene Grenzen in der Kommunikationswissenschaft, in: Luger, K./ Renger, R.(Hg.): Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien, Wien, S. 23 - 66
- Luhmann, N., 1974: Soziologische Aufklärung. Ausätze zur Theorie sozialer Systeme, Bd.1, Opladen
- Luhmann, N., 1984: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt
- Luhmann, N., 1992 a: Beobachtungen der Moderne, Opladen
- Luhmann, N., 1992 b: Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main
- Lukesch, H. 1975: Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz
- Lütterfelds, W., 2001: Einleitung, in: Lütterfelds, W./ Salehi, D. (Hg.): "Wir können uns nicht in sie finden". Probleme interkultureller Verständigung und Kooperation, Frankfurt am Main, S. 7 - 16
- Maccoby, E. E./ Jacklin, C. N., 1974: The psychology of sex differences, Stanford
- Maccoby, E.E./ Martin, J.A. 1983: Socialization in the context of the family:
- Maier, W., 1996: Modelle für die grenzferne Einführung in fremde Sprachen
- Mall, R.A., 1996: Philosophie im Vergleich der Kulturen. Interkulturelle Philosophie – eine Neuorientierung, Darmstadt
- Martin, E., 1984: The question-and-answer process, in: Turner, C.F./ Martin, E. (Eds.): Surveying Subjective Phenomena, New York, pp 279 - 287
- Mayntz, R./ Holm, K./ Hübner, P., 1971: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen
- Mayring, Ph., 1983: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/ Basel

- Mayring, Ph., 1985: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim/ Basel, S. 187 – 208
- Mc Grew, A., 1992: A Global Society?, in: Hall, A./ Held, D./ Mc Grew, A. (Eds.): Modernity and its Futures, Cambridge
- Meier-Braun, K.-H., 2000 a: Kinder und Inder – Bevölkerungsrückgang verändert Migrationspolitik, in: isoplan (Hg.), Heft 1, S. 14
- Meier-Braun, K.-H., 2000 b: Einwanderung als demographischer Glücksfall? in: isoplan (Hg.), Heft 2, S. 18
- Mersch, D., 1997: Vom Anderen reden. Das Paradox der Alternität, in: Brocker, M./ Nau, H. (Hg): Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs, Darmstadt, S. 27 - 45
- Merten, St., 1995: Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung, Frankfurt
- Mertens, J., 2000: Anknüpfung statt Weiterführung oder: Grundschulfremdsprachen als Grundsteine vielfältiger Fremdsprachenkompetenz, in: Neusprachliche Mitteilungen, Jg.53, H.3, S. 146 - 152
- Mertens, J., 2001: Der Fremdsprachenunterricht am Wendepunkt, in: Neusprachliche Mitteilungen, Jg. 54, H. 4, S. 194 - 202
- Meulemann, H., 1993: Befragung und Interview. Über soziale und soziologische Situationen der Informationssuche, in: Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Praxis und Forschung, 1, Göttingen
- Meyer, J./ Sobieszek, B., 1972: Effect of a child's sex on adult interpretations of its behavior, in: Development Psychology, 6, pp. 42 – 48
- Meyer, M. A., 1986: Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz, Wetzlar
- Ministerium für Bildung und Sport, Saarland, 1992 b: Informationen 1/91
- Ministerium für Bildung und Sport, Saarland, 1992 a: Richtlinien für den Französischunterricht in der Grundschule, Dillingen/ Saar
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg Vorpommern, 2000: Rahmenplan Fremdsprache, Jahrgangsstufe 3 und 4, Rostock/ Roggentin
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Mecklenburg-Vorpommern, 2002: Rahmenplan Interkulturelle Erziehung, Rostock/ Roggentin
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 1997 a: Lehrplan für Grundschulen, Kiel
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 1997 b: Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht, Kiel
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, 2001: Bildungsplan für die Grundschule. Ergänzung: Fremdsprachen Englisch/ Französisch, Villingen-Schwenningen

- Mintzel, A., 1993: Kultur und Gesellschaft. Der Kulturbegriff in der Soziologie, in: Hansen, K.P. (Hg.): Kulturbegriff und Methode. Der stille Paradigmenwechsel, Tübingen, S. 171 - 200
- Mintzel, A., 1997: Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Nordamerika. Konzepte-Streitfragen-Analysen-Befunde, Passau
- Mintzel, A., 1998: Ist das Konzept der multikulturellen Gesellschaft gescheitert? Passauer Papiere zur Sozialwissenschaft, 21, Universität Passau
- Mitscherlich, A., 1974: Toleranz – Überprüfung eines Begriffs, Frankfurt am Main
- Mohrs, Th., 2001: Erziehung zum Weltbürgertum – bildungspolitische, pädagogische und ethische Notwendigkeit, unveröffentlichtes Manuskript ohne Seitenangabe
- Münz, R., 2000: Sie kommen, keine Angst, in: Die Zeit, 46/2000
- Münz, R./ Seifert, W./ Ulrich, R., 1999: Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven, Frankfurt am Main/New York
- Neuffer, M., 1982: Die Erde wächst nicht mit. Neue Politik in einer überbevölkerten Welt, München
- Nieke, W., 1986: Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpolitik, in: Die deutsche Schule, H. 4, S. 462 - 473
- Nieke, W., 2000: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag, Opladen
- Noelle, E., 1963: Umfragen in der Massengesellschaft. Einführung in die Methoden der Demoskopie, Hamburg
- Noelle-Neumann, E./ Petersen, Th., 1996: Alle, nicht jeder. Einführung in die Methoden der Demoskopie, München
- Nohl, H., 1988: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 10. Auflage, Frankfurt am Main
- Nolte, H.-H., 1996: Deutsche Migrationen im Rahmen des Weltsystems: Erklärungsversuche, in: Nolte, H.-H. (Hg.): Deutsche Migrationen, Münster, S. 200 - 219
- Nowak, St., 1963: Correlational, Definitional, and Inferential Indicators, in: Polish Sociological Bulletin 8, pp. 31 ff
- Nuscheler, F., 1994: Internationale Migration. Ein Hauptproblem für Global Governance, INEF Report, Heft 9
- Oberndörfer, D., 2000: Zuwanderungsdebatte in Deutschland – Rückkehr zum Gastarbeitermodell oder Aufbruch in eine neue Gesellschaft? In: Bade, K.J./ Münz, R. (Hg.): Migrationsreport 2000, S. 205 - 222
- Oelkers, J., 2001: Einführung in die Theorie der Erziehung, Weinheim/Basel
- Oksaar, E., 1984: Spracherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt im Lichte individuumszentrierter Forschung, in: Oksaar, E. (Hg.): Spracherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt, Berlin/ New York, S. 243 - 266

- Opitz, P.J. (Hg.), 1990: Weltprobleme, München
- Opitz, P.J., 1995: Welten in Umbruch, Menschen im Aufbruch. Das Weltflüchtlingsproblem, in: Opitz, P.J. (Hg.): Weltprobleme, Bayreuth
- Opitz, P.J., 1997: Das Flucht- und Migrationsgeschehen seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs, in: Opitz, P.J. (Hg.): Der globale Marsch: Flucht und Migration als Weltproblem, München
- Oser, F., 1997: Sozial-moralisches Lernen, in: Weinert, F.E. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd.3, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle, S. 461 - 501
- Ostermann, Ä./ Nicklas, H. 1984: Vorurteile und Feindbilder , Weinheim/Basel
- Parent-child-interaction, in: Hetherington, E.M. (Ed.): Handbook of child psychology, Vol.4, New York, pp. 1 - 102
- Parsons, T., 1976: Zur Theorie sozialer Systeme. Studienbücher zur Sozialwissenschaft, Bd.XIV, Opladen
- Peltzer-Karpf, A./ Zangl, R., 1996: Lollipop-Programm: Psycholinguistische Untersuchung zur vierten Klasse. Report, Graz
- Pelz, E./ Pelz, M., 2000: Sprachbegegnung und Begegnungssprache, in: Grundschule, H. 6, S. 45 - 46
- Pelz, M., 1989 a: Durchführung von Begegnungen zwischen deutschen und französischen Grundschulkindern, in: Pelz, M., (Hg.): „Lerne die Sprache des Nachbarn“. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich, Frankfurt am Main, S. 76 - 88
- Pelz, M., 1989 b: Lerne die Sprachen des Nachbarn - ein Problemaufriss, in: Pelz, M. (Hg.): „Lerne die Sprachen des Nachbarn“. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich, Frankfurt am Main, S. 13 - 23
- Pelz, M., 1989 c: Medienkonzepte: Französisch für deutsche Grundschüler, in: Pelz, M. (Hg.): „Lerne die Sprache des Nachbarn“. Grenzüberschreitende Spracharbeit zwischen Deutschland und Frankreich, Frankfurt am Main, S. 59 - 68
- Pelz, M., 1991: Thesen zu einer Begegnungssprache in der Grundschule, in: Neusprachliche Mitteilungen, Jg.44, FMF-Forum, S. 88 - 89
- Pelz, M., 1992: Forum <Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht - grundschulgemäß>, in: Raasch, A. (Hg.), 1993: Fremdsprachen für die Zukunft - Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit. Beiträge zum Bundeskongress in Freiburg (1992) des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, Saarbrücken, S. 43 - 60
- Pelz, M./ Bauer, E. 1990: Bilinguale Erziehung in einer Grenzregion.
- Pelz, M./Rössler, H., 1992: Fremdsprachen für die Zukunft: Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit, in: Neusprachliche Mitteilungen, Jg. 45, S. 210 - 220
- Piaget, J., 1975: Sprechen und Denken des Kindes (orig.1923), Düsseldorf

- Pinto, M.A., 1993: Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche. Scientia Paedagogica Experimentalis, 1, S. 119 -148
- Pinto, M.A./ Taeschner, T./ Titone, R., 1995: Second Language Teaching in Italian Primary Education, in: Edelenbos, P./ Johnstone, R. (Eds.): Researching Languages at Primary School: Some European Perspectives, Stirling
- Porcher, L., 1984: Glanz und Elend des Interkulturellen, in: Reich/ Wittek (Hg.): Migration – Bildungspolitik - Pädagogik, Essen/ Landau, S. 33 ff
- Pospeschill, M., 2000: SPSS für Fortgeschrittene, Saarbrücken
- Prenzel, A., 1995: Pädagogik der Vielfalt, Opladen
- Pressedienst, 2001: Studie belegt: Deutscher Arbeitsmarkt profitiert von hochqualifizierter Zuwanderung, Pressemitteilung Nr.68 ,
 Pressedienst@BMBF.BUND.DE
- Pressemitteilung der Bundesregierung, 20.Juni 2002: Erklärung der Bundesregierung zum Zuwanderungsgesetz, www.bafl.de/pressemitteilung_regierung_2000
- Punch, F.P., 1998: Introduction to Social Research. Quantitative and Qualitative Approaches, London/ Thousand Oaks/ New Delhi
- Radtke, F.-O., 1993: Multikulturalismus – Ein Gegengift gegen Ausländerfeindlichkeit und Rassismus? In: Hessler, M. (Hg.): Zwischen Nationalstaat und multikultureller Gesellschaft, Berlin
- Rau, J., 2002: Chance, nicht Schicksal – die Globalisierung politisch gestalten. Berliner Rede des Bundespräsidenten vom 13. Mai, www.bundespraesident.de
- Reuband, K.-H., 1990: Methodische Probleme bei der Erfassung altersspezifischer Verhaltensweisen: Die Zusammensetzung von Interviewerstäben und ihr Einfluss auf das Antwortverhalten Jugendlicher, in: ZA-Informationen, 17, S. 40
- Reviol, Th./Kukuk, Ch., 2001: Protokoll 3 über die Fachtagung Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule vom 15./16.10.2001, Gesprächskreis „Interkulturelles Lernen und Fremdsprachendidaktik“, www.grundschule.bildung-rp.de/gs/Fremdsprachen/protokoll3.html
- Rex, J., 1985: The Concept of a Multi-Cultural Society. A Lecture to mark the establishment of the Centre for Research in Ethnic Relations at the University of Warwick, Warwick
- Rex, J., 1986: Race and Ethnicity, Buckingham
- Rex, J., 1990: „Rasse“ und „Ethnizität“ als sozialwissenschaftliche Konzepte, in: Ditrich, E.J./ Radtke, F.-O. (Hg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten, Opladen, S. 141 - 153
- Ricco, A., 1996: Italienischunterricht in der Deutsch-Italienischen Grundschule Wolfsburg, Hannover

- Richter, E., 1993: Interkulturelle Bildung als Aufgabe der Schule, in: Schubarth, W./ Melzer, W. (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus, Opladen, S. 249 - 274
- Robertson, R., 1992: Globalization. Social Theory and Global Culture, London/ Newbury Park/ New Delhi
- Robertson, R., 1995: Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity, in: Featherstone, M./ Lash, S./ Robertson, R. (Eds.): Global Modernities, London
- Rogers, C. R., 1961: On becoming a person, Boston
- Rogers, C. R., 1977: Klientenzentrierte Psychotherapie, in: Therapeut und Klient, München
- Rosenberg, M., 1986: Self-concept from middle childhood through adolescence, in: Suls, J./ Greenwald, A.G. (Eds.): Psychological perspectives on the self, Vol.3, Hillsdale, pp. 107 - 135
- Ross, J. A./ Raphael, D., 1990: Communication and problem solving achievement in cooperative learning groups, in: Journal of Curriculum Studies, 22, pp. 149 - 164
- Roth, E. (Hg.), 1993: Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis, München
- Rüger, H., 1999: Zur Situation des Fremdsprachenfrühbeginns in Bayern. Ein Lehrerverband bezieht Stellung - Teil 2, in: Fremdsprachen Frühbeginn, H. 4, S. 5 - 6
- Rust, H., 1983: Inhaltsanalyse. Die Praxis der indirekten Interaktionsforschung in Psychologie und Psychotherapie, München/ Wien/ Baltimore
- Sandfuchs, U., 1995: Schulversuch „Deutsch-Italienische Grundschule“ Wolfsburg, gefördert aus Mitteln des Landes Niedersachsen und der EG-Kommission, Dresden
- Sandfuchs, U., 1996: Bilinguale Erziehung in der Grundschule. Das Beispiel der deutsch-italienischen Grundschule in Wolfsburg, in: Wissenschaftliche
- Sarter, H., 1997: Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Neue Wege – Neue Ziele, Darmstadt
- Sassen, S., 1996: Migranten, Siedler, Flüchtlinge. Von der Massenauswanderung zur Festung Europa, Frankfurt am Main
- Sauer, H., 1999: Zum Schulversuch Englisch in Hamburger Grundschulen, in: Fremdsprachen Frühbeginn, H. 6, S. 5 - 7
- Sauer, H., 2000: Frühes Fremdsprachenlernen in Grundschulen - ein Irrweg?, in: Neusprachliche Mitteilungen, Jg. 53, H. 1, S. 2 - 7
- Schaefer, E.S. 1961: Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior, in: Glidewell, J.C. (Ed.): Paternal attitudes and child behavior, Springfield, pp. 124 - 146
- Schäfer, B., 1988: Entwicklungslinien der Stereotypen- und Vorurteilsforschung, in: Schäfer, B./ Petermann, F. (Hg.) : Vorurteile und Einstellungen. Festschrift für Reinhold Bergler, Köln, S. 11 - 65

- Schäffter, O., 1991: Modi des Fremderlebens, in: Schäffter, O. (Hg.): Der Fremde, Opladen, S. 11 - 28
- Schaich, E./ Hamerle, A. u.a., 1984: Verteilungsfreie statistische Prüfverfahren, Berlin
- Schanz, V./ Schmidt, P., 1984: Interviewsituation, Interviewermerkmale und Reaktionen von Befragten im Interview. Eine multivariante Analyse, in: Mayer, K.U./ Schmidt, P. (Hg.) : Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften, Frankfurt/ New York, S. 97 ff
- Scheuch, E., 1973: Das Interview in der empirischen Sozialforschung, in: König, R. (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart, S. 66-190
- Schily, O., 2001: Green-Card-Regelung sehr erfolgreich, www.bmi.bund.de/dokumente
- Schmidt, H.D./ Euler, H., 1969: Ein Fragebogen zur Messung toleranter Einstellungen bei 12 bis 14 jährigen Volksschülern, in: Diagnostica, Zeitschrift für psychologische Diagnostik, Amsterdam, 12, S. 77 - 85
- Schmidt-Denter, U., 1994: Prosoziales und aggressives Verhalten, in: Schneewind, K. A. (Hg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation, Göttingen, S. 285 - 344
- Schnell, R./ Hill, P./ Esser, E., 1999: Methoden der empirischen Sozialforschung, München/ Wien/ Oldenbourg
- Schnoor, H., 1999: Europa zwischen Fluchtburg und Festung, in: Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (Hg.), Band 5, Nürnberg, S. 49 - 70
- Schumann, H./ Presser, S., 1981: Questions and Answers in Attitude Surveys, New York
- Schütz, A., 1972: Gesammelte Aufsätze II. Studien zur soziologischen Theorie, Den Haag
- Schwarzer, R. (Hg.), 1986: Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit, Berlin
- Sears R.R./ Maccoby, E.E., Levin, H. 1957: Patterns of child rearing, New York
- Seawey, C. A./ Katz, P. A./ Zalk, S. R., 1975: Baby X: The effect of gender labels on adult responses to infants, in: Sex Roles, 1, pp. 103 - 109
- Secord, P./ Peevers, B., 1974: The development and attribution of person concepts, in: Mischel, T. (Hg.): Understanding other persons, Oxford, pp. 117 - 142
- Seebauer, R., 1997: Fremdsprachen in der Grundschule. Schulpädagogische und psychologische Überlegungen, Wien
- Seebauer, R., 1997: Fremdsprachen in der Grundschule. Schulpädagogische und psychologische Überlegungen, Wien
- Selltiz, C./ Jahoda M./ Deutsch M./ Cook, S. W., 1972: Untersuchungsmethoden der Sozialforschung, Teil II, Neuwied/ Darmstadt

- Selman, R. L., 1984: Die Entwicklung des sozialen Verstehens, Frankfurt am Main
- Selman, R., 1980: The growth of interpersonal understanding, New York
- Shavelson, R.J./ Hubner, J.J./ Stanton, G.C., 1976: Self-concept: Validation of construct interpretations, in: Review of Educational Research, 46, pp.407-
- Slavin, R.E., 1983: Cooperative Learning, New York
- Slavin, R.E., 1990: Cooperative learning: Theory, research and practice, New York
- Soros, G., 2000: Die Krise des globalen Kapitalismus. Offene Gesellschaft in Gefahr, Frankfurt am Main
- Sprung, L./ Sprung, H., 1984: Grundlagen der Methodologie und Methodik der Psychologie, Berlin
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 2001: Gesamtkonzept Fremdsprachenunterricht in Bayern, München
- Stapf, K.H./ Herrmann, Th./ Stapf, A./ Stäcker, K-H. 1976: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils, Bern/Stuttgart
- Statistisches Bundesamt, 1996: Pretest und Weiterentwicklung von Fragebogen. Schriftenreihe Spektrum Bundesstatistik, Bd.9, Stuttgart
- Statistisches Bundesamt, 2002, www.statistik-bund.de
- Strack, F., 1994: Zur Psychologie der standardisierten Befragung. Kognitive und kommunikative Prozesse, Berlin/ Heidelberg
- Tausch, R./ Tausch, A-M., 1970: Erziehungspsychologie, Göttingen
- Tausch, R./ Tausch, A.-M. 1979: Erziehungspsychologie, Göttingen
- Tennstädt, K. Ch./ Krause, F./ Humpert, F./ Dann, H. – D., 1991: Das Konstanzer Trainingsmodell. Projekt „Aggressionen in der Schule“, Trainingshandbuch, Bern
- Thurnherr, U., 2001: „Dieses Sofa ist hässlich!“ – Über den Zusammenhang zwischen Toleranz und Höflichkeit, in: Lütterfelds, W./ Salehi, D. (Hg.): „Wir können uns nicht in sie finden.“ Probleme interkultureller Verständigung und Kooperation, Frankfurt am Main/ Berlin/ Bern, S. 147 - 172
- Treibel, A., 1990: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit, München
- Tull, D.S./ Hawkins, D.J., 1976: Marketing Research Meaning, Measurement, and Method, New York
- UNESCO, 1983: Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, <http://193.194.138.190/html>
- UNHCR, Der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen, 2001: UNHCR auf einen Blick, <http://www.unhcr.de>
- Universität des Saarlandes, Fachrichtung Psychologie, 2000: SPSS für Windows. Fortgeschrittene statistische Anwendungen, Saarbrücken

- Vatter, J., 1999: Ein Lehrerverband bezieht Stellung, in: Fremdsprachen Frühbeginn, H. 3, S. 5 - 6
- Vivelo, F.R, 1988: Handbuch der Kulturanthropologie, München/Stuttgart
- Wallerstein, J., 1983: Klassenanalyse und Weltsystemanalyse, in: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen
- Wandinger, Th. M., 2001: Ursachen von Konflikten und Kriegen im 21. Jahrhundert, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Das Parlament. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 20/2001, Bonn
- Weiner, M., 1996: Globalization, the Migration Crisis, and the Ethnic Conflict, in: Bade, K.J. (Hg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien, Osnabrück
- Weißbuch der Europäischen Union zur Regierungskonferenz 1996, www.europarl.ev.int/igc1996/pos-intr_de.htm
- Zapp, J. F., 1984: Die Überwindung der muttersprachlichen Sozialisation durch Fremdsprachenunterricht, in: Oksaar, E. (Hg.): Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt, Berlin, S. 54 - 64
- Zeitschrift der Technischen Universität Dresden, 45, S. 17 - 22
- Zimbardo, Ph.G./ Gerrig, R.J., 1999: Psychologie, Berlin/ Heidelberg/ New York
- Zwick, M., 1999 a: Jahr 2000: mehr deutsche und weniger ausländische Kinder, in: Isoplan (Hg.), Heft 4, S. 8
- Zwick, M., 1999 b: Mitleid für drei Monate? in: Isoplan (Hg.): Ausländer in Deutschland, Heft 2, S. 13
- Zwick, M., 2002: Statistik. Aktuelle Ausländerdaten, in: Isoplan (Hg.), Ausländer in Deutschland, Heft 2